Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9370574
Centre d'intérêt: 260

Sénécal, Manon.

Elaboration et implantation d'un curriculum relié à l'insertion sociale et la préparation au marché du travail des jeunes adultes handicapés en raison d'une déficience intellectuelle à l'Ecole Cherrier de la Commission des écoles catholiques de Montréal / par Manon Sénécal. -- [Montréal?] : M. Sénécal, 1991.
xiv, 198 f. : ill. ; 28 cm.

Résumé: f. xii-xiv. "Rapport d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique". Bibliogr.: f. 195-196, 198. Glossaire.

Vedette(s)-secondaire(s): Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s): Déficient mental * Elaboration de programmes * Intégration sociale * Marché du travail * Implantation * Education de base * Formation continue * Services aux handicapés * Organisation du changement * Analyse organisationnelle * Programme de formation * Habileté fondamentale * Objectifs d'enseignement * Questionnaire * Education des adultes

Identificateur(s) de nom: Ecole Cherrier

Cette étude comporte deux volets. Le premier vise à développer un curriculum en insertion sociale et préparation au marché du travail pour les jeunes de 16 à 21 ans inscrits au secteur de la formation de base continue en raison d'une déficience intellectuelle. Le second volet vise à implanter ce curriculum à l'école Cherrier de la CECM. La première partie de l'étude donne un aperçu de l'évolution des services éducatifs offerts aux élèves handicapés de 1960 à nos jours et trace quelques séquences de l'histoire de l'école Cherrier. La deuxième partie expose le cadre conceptuel, la méthodologie, l'analyse des données ainsi que la conception de la solution et l'élaboration du programme de formation. La troisième partie présente les recommandations. Le présent curriculum constitue le cadre de référence de l'intervention éducative à mener auprès de la population concernée. Il est fondé sur l'analyse organisationnelle et le changement organisationnel. L'implantation de ce changement est proposée selon un style de gestion axé sur un mode participatif. Le curriculum circonscrit les composantes des cadres pédagogique, organisationnel et administratif et combine les stratégies efficaces découlant de la psychologie cognitive à celles nées des courants humaniste et behavioriste. Il cherche à rendre le jeune déficient mental autonome et capable de comportements sociaux acceptables. Le questionnaire d'enquête sur la culture organisationnelle se trouve à l'annexe A.

Type de document:

---

93 70574

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

ÉLABORATION ET IMPLANTATION D'UN CURRICULUM RELIÉ À L'INSERTION SOCIALE ET LA PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL DES JEUNES ADULTES HANDICAPÉS EN RAISON D'UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE À L'ÉCOLE CHERRIER DE LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

par

Manon Sénécal
promotion 1987-1991

RAPPORT D'INTERVENTION PRÉSENTÉ À L'ÉNAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Montréal
Juin 1991

SOUTENU
Le 31 mai 91 à Mtl

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

INT
1152

ÉLABORATION ET IMPLANTATION D'UN CURRICULUM RELIÉ À L'INSERTION SOCIALE ET LA PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL DES JEUNES ADULTES HANDICAPÉS EN RAISON D'UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE À L'ÉCOLE CHERRIER DE LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

par

Manon Sénécal
promotion 1987-1991

RAPPORT D'INTERVENTION PRÉSENTÉ À L'ÉNAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Montréal
Juin 1991

À Marc et Thérèse

Note au lecteur

Pour éviter d'alourdir le texte,
nous nous sommes conformés à la règle
qui permet d'utiliser le genre masculin
avec une valeur neutre
lorsque l'on parle de façon générale.

BLOC I

REMERCIEMENTS

Cet ouvrage n'aurait jamais vu le jour si nous n'avions pu compter sur la précieuse collaboration des enseignants des écoles spéciales Cherrier, Joseph-Charbonneau, Marc-Laflamme et Saint-Pierre, Apôtre ainsi que sur le constant support des membres à la direction de ces divers milieux.

Nous devons des remerciements particuliers au comité de travail formé de Thérèse Chapdelaine, directrice adjointe à l'école Cherrier, Michelle Favreau et Lucie Prévost, chefs de groupe à la pédagogie à l'école Cherrier, Pierre Dupont, enseignant à l'école Joseph-Charbonneau, Johanne Corbeil, responsable pédagogique à l'école Marc-Laflamme et Thérèse Thibault, chef de groupe à l'école Saint-Pierre, Apôtre. Par ses critiques et suggestions, ce comité nous a aidé à améliorer le contenu du programme de formation et à développer celui de la boîte à outils.

À Lucie Prévost, nous tenons aussi à exprimer notre gratitude pour sa contribution spéciale à l'élaboration des fiches de projets et d'activités composant la boîte à outils. Notre reconnaissance va également à l'endroit de ses collaboratrices Marie-Claude Béchard et Johanne Thouin, enseignantes à l'école Cherrier et Madeleine Bacon, enseignante à l'école Irénée-Lussier qui ont participé à ce développement. Nos remerciements sincères vont aussi à Marguerite Denhez-Zeitouni, conseillère pédagogique en enseignement moral et religieux catholique pour sa précieuse contribution au regard de l'éducation aux valeurs morales, spirituelles et religieuses.

Merci à Élyse Turcotte pour son efficacité et la qualité du travail réalisé en rapport avec le système de gestion pédagogique sur micro-ordinateur. Merci également à Patricia Vaillancourt, secrétaire, pour sa disponibilité et sa patience ainsi que pour son souci du travail bien fait.

Pour ses recherches en psychologie cognitive et son apport considérable en ce qui a trait à l'intervention en déficience intellectuelle ainsi que pour son avis donné au début des travaux, nous désirons également exprimer notre vive appréciation à Jacques Langevin, professeur au département d'orthopédagogie de l'Université de Montréal.

Grâce aux précieuses ressources consenties tout au long de l'année et grâce, surtout, à l'entière confiance accordée aux acteurs de ce projet, nous dédions un chaleureux témoignage de reconnaissance à Réal Béland, directeur du Regroupement des écoles spéciales de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

En terminant, nous adressons notre vive gratitude à Marc Quintal, directeur de l'école Cherrier et mandant de notre projet d'intervention, à Thérèse Chapdelaine, directrice adjointe, ainsi qu'à Robert Gravel, professeur à l'ÉNAP et directeur académique. Leur support fourni aux moments opportuns nous aura permis de cheminer avec constance et ténacité pour enfin "atteindre la lumière au bout du tunnel".

PRÉFACE

C'est avec fierté et reconnaissance que le Regroupement des écoles spéciales de la Commission des écoles catholiques de Montréal souligne l'aboutissement des efforts investis, en 1989-1990, dans le développement d'un curriculum visant l'insertion sociale et la préparation au marché du travail des élèves de 16 à 21 ans handicapés en raison d'une déficience intellectuelle moyenne à sévère et inscrits en formation de base continue.

"Fierté", parce que les résultats escomptés et largement atteints nous permettent d'affirmer que nous avons, une fois de plus, largement contribué à l'enrichissement des services éducatifs pour les élèves handicapés.

"Reconnaissance", parce que les résultats obtenus sont le fruit d'un considérable travail de concertation réunissant des enseignants et membres à la direction de quatre écoles spéciales dont les efforts ont été habilement coordonnés par Manon Sénécal et Serge Dulude, conseillers pédagogiques en adaptation scolaire.

Adapté à partir du programme d'insertion sociale et de préparation au marché du travail existant au secteur ordinaire et inspiré des programmes en application au secteur de la formation de base continue, le présent curriculum constitue donc le cadre de référence de l'intervention éducative à mener auprès de la population concernée.

Afin de soutenir les enseignants dans leur action pédagogique, seront mis à leur disposition dès la fin août 1990: un document de présentation, un programme de formation ainsi qu'une boîte à outils dans laquelle on retrouve des thèmes, projets, activités, fonctions de travail et outils de consignation. Nous comptons que l'année scolaire 1990-1991 en sera une d'appropriation pour tous les agents d'éducation concernés. À ce titre, un plan de perfectionnement est prévu et certaines activités de sensibilisation et de formation ont déjà eu lieu cette année. Quant à l'année 1991-1992, elle en sera une de consolidation voire d'application généralisée.

Nous pouvons certes nous réjouir en constatant que le secteur de la formation de base continue, qui regroupe les élèves de 4 à 21 ans ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, est loin d'être en reste. En effet, grâce à l'enrichissement des programmes édictés par le ministre de l'Éducation en 1982, grâce à l'élaboration d'autres programmes locaux et à la constitution de banques d'activités en lien avec ces programmes, grâce à la production d'un bulletin descriptif et à la mise en place du système de gestion pédagogique sur micro-ordinateur, et grâce à ce récent développement en ISPMT pour les 16-21 ans, le Regroupement des écoles spéciales continue de démontrer sa franche détermination et sa constante volonté à promouvoir des services éducatifs de qualité.

Le directeur du Regroupement des écoles spéciales,

Réal Béland

AVANT-PROPOS

Le projet d'intervention est une activité obligatoire à l'obtention de la Maîtrise en administration publique de l'ÉNAP. Il est l'aboutissement d'une démarche faite auprès d'un organisme public dans le but d'apporter une solution à un problème de nature administrative. Ce rapport est déposé et accepté par l'École nationale d'administration publique et l'organisme mandataire.

TABLE DES MATIÈRES

BLOC 1

REMERCIEMENTS ii
PRÉFACE iii
AVANT-PROPOS iv
TABLE DES MATIÈRES v
LISTE DES TABLEAUX x
LISTE DES FIGURES x
LISTE DES SIGLES xi
SOMMAIRE xii

1. INTRODUCTION
   1.1 Présentation du mandat 2
   1.2 Structure et contenu du rapport 3

2. DÉFINITION DU PROBLÈME
   2.1 Éléments historiques 6
   2.2 Situation organisationnelle 8
   2.3 Formulation préliminaire du problème 13
   2.4 La stratégie de changement: hypothèse 15
   2.5 Objectifs spécifiques du projet 16

BLOC 11

3. CADRE CONCEPTUEL
   3.1 Définition des concepts-clés reliés à l'étude 20
      3.1.1 L'organisation vue sous l'angle d'un système 20
      3.1.2 Le processus du changement 25
      3.1.3 Les approches du changement 27
      3.1.4 La culture organisationnelle 30

3.2 Revue de la littérature 33
3.2.1 La théorie générale des systèmes et l'approche systémique 34
3.2.2 Le changement organisationnel 35
3.2.2.1 Le changement planifié 37
3.3 Modèles théoriques retenus 39

4. MÉTHODOLOGIE
4.1 Collecte et traitement des données 42
4.1.1 Culture organisationnelle: enquête 42
4.1.2 Changement: concertation et consultation dans le milieu 43
4.2 Limites de l'étude 45

5. ANALYSE DES DONNÉES
5.1 Analyse et interprétation des résultats en lien avec le cadre conceptuel 48
5.1.1 La dynamique du changement 49
5.1.2 La stratégie de changement 51

6. CONCEPTION DE LA SOLUTION
6.1 L'intervention de changement 55
6.1.1. Planification de l'action: plan opérationnel vers la mise en oeuvre 55
6.1.2 Exécution de l'action: élaboration d'un cadre de référence institutionnel 62

PROGRAMME DE FORMATION

A - Cadre pédagogique
A-1.0 Caractéristiques de la population 62
A-1. 1 Population-cible 62
A-1. 2 Caractéristiques de la déficience intellectuelle 62
A-2.0 Composantes de la formation proposée 66

A-2.1 Origine du modèle d'organisation de l'enseignement proposé (supra-système environnemental) 66
A-2.2 Buts poursuivis (sous-système culturel) 66
A-2.3 Cursus scolaire (sous-système structurel) 67
A-2.3.1 Durée de la formation 67
A-2.3.2 Temps prescrit 67
A-2.3.3 Répartition du temps 68
A-2.3.4 Grille-matières 68
A-2.4 Objectifs pédagogiques (sous-systèmes culturel et technocognitif) 71
A-2.5 Matériel pédagogique d'accompagnement (sous-système technocognitif) 77
A-3.0 Composantes de l'acte pédagogique (sous-système technocognitif) 78
A-3.1 Modèle d'intervention ergonomique 78
A-3.2 Approches pédagogiques 82
A-3.3 Démarche pédagogique 84
A-3.4 Planification pédagogique 87
A-3-5 Évaluation pédagogique 90
A-3.5.1 Évaluation diagnostique 90
A-3.5.2 Évaluation formative et sommative des apprentissages 90

B - Cadre organisationnel 93
B-1.0 Organisation fonctionnelle (sous-système structurel) 93
B-1.1 La classe 93
B-1.2 L'atelier 93
B-1.3 Les stages internes et stages externes 94

B-1.4 Le dîner et les pauses-santé 95
B-1.5 Le matériel adapté 95
B-2.0 Responsabilités particulières des agents d'éducation (sous-système structurel) 96
B-2.1 La direction 96
B-2.2 Les enseignants 96
B-2.3 Le chef de groupe 96
B-2.4 Le responsable de la vie étudiante 96
B-2.5 L'enseignant responsable des stages 97
B-2.6 Projet d'organisation scolaire 1990-1991 97

C - Cadre administratif (sous-système structurel) 99
C-1.0 Loi sur l'instruction publique 99
C-2.0 Règlement sur le régime pédagogique 99
C-3.0 Sanction de la formation 101
C-3.1 Reconnaissance des acquisitions 101
C-3.2 Attestation de capacité 101
C-3.3 Attestation de fréquentation scolaire 103
C-4.0 Financement 103
C-4.1 Principe 103
C-5.0 Règle de formation de groupe 103
C-5.1 Principe 103
C-5.2 Modalités 103
C-6.0 Affectation des enseignants 104
C-7.0 Perfectionnement 105

6.2 Évaluation partielle des résultats 106
6.3 Poursuite de l'exécution de l'action 108

BLOC 111

7. RECOMMANDATIONS 112

8. CONCLUSION 116

GLOSSAIRE 119

ANNEXES

A. Enquête sur la culture organisationnelle 121
B. Calendrier de rencontres du comité de travail 146
C. Réunions de la TFBC 148
D. Objectifs pédagogiques 152
E. Habiletés génériques 187
F. Démarche d'apprentissage et démarche pédagogique 191

BIBLIOGRAPHIE 195

OUVRAGES CONSULTÉS 198

LISTE DES TABLEAUX

1. La typologie des tactiques de changement intentionnel 28
2. Culture organisationnelle: résultats de l'enquête 43
3. Plan d'action 57
4. Graphique de Gantt 59
5. Calendrier des opérations 60
6. Grille-matières 69
7. La hiérarchie des besoins selon Maslow et sa corrélation avec les champs d'intervention pédagogique 72
8. Intégration des matières 75
9. Stratégies d'adaptation des interventions pédagogiques 85
10. Projet d'organisation scolaire 1990-1991 98

LISTE DES FIGURES

A. L'organisation selon le modèle de Mintzberg 10
B. Modèle de processus de solution de problème 16
C. L'organisation et son environnement 21
D. Le système et ses sous-systèmes 23
E. Les quatre dieux de l'organisation 30
F. Les variables culturelles et contextuelles dans l'exercice de l'influence 36
G. La démarche du changement planifié 37
H. La cible du changement 50
I. Les enjeux en présence à l'interne 53
J. Simulation du fonctionnement cognitif 65
K. Attestation de capacité 102

LISTE DES SIGLES

AMP	Activités manuelles au primaire
AQIS	Association du Québec pour l'intégration sociale
CTA	Centre de travail adapté
CÉCM	Commission des écoles catholiques de Montréal
CPEPÉ	Comité de participation des enseignants aux politiques de l'école
CPF	Cheminements particuliers de formation
CQEJ	Conseil québécois de l'enfance et de la jeunesse
ÉMT	Éducation manuelle et technique
FBC	Formation de base continue
FPS	Formation personnelle et sociale
ISPMT	Insertion sociale et préparation au marché du travail
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PIP	Plan d'intervention personnalisé
PIVC	Programme d'intégration à la vie communautaire
PMT	Préparation au marché du travail
RÉS	Regroupement des écoles spéciales
SAHT	Service d'acquisition d'habiletés de travail
SÉA	Service d'éducation aux adultes
TFBC	Table de la formation de base continue

* Terme défini dans le glossaire

SOMMAIRE

Le présent projet d'intervention porte sur l'élaboration et l'implantation d'un curriculum développé en insertion sociale et préparation au marché du travail en formation de base continue pour les élèves de 16 à 21 ans handicapés en raison d'une déficience intellectuelle moyenne à sévère. D'une part, il traite du contenu ou de l'élaboration de solutions inhérentes au curriculum et, d'autre part, du processus ou de l'élaboration d'une stratégie visant l'implantation de ce contenu dans le milieu.

En tenant compte d'un important mouvement de population prévu dans le milieu, la mise en oeuvre pour l'implantation dudit curriculum veut permettre l'actualisation, sur une période de trois ans, des composantes du cadre pédagogique développé spécialement pour les élèves susmentionnés. Ainsi, en 1989-90, nous visons la planification et l'exécution partielle de l'action et de 1990 à 1992, la poursuite de l'exécution de même que l'évaluation de l'action. Déjà, en 1988-1989, l'équipe Cherrier remet elle-même en question l'efficacité et l'efficience du modèle éducatif en place depuis des années. Nous profitons donc d'un climat organisationnel apparemment favorable pour introduire ce changement d'importance, portant essentiellement sur les valeurs et attitudes de même que sur les techniques et connaissances, en présupposant que c'est davantage l'impact sur les tâches des enseignants qui risque de provoquer les plus importantes résistances. Mais, en janvier '91, l'annonce de la fusion de l'école Cherrier à l'école Irénée-Lussier provoque un nouvel état de déséquilibre affectant principalement les sous-systèmes psychosocial et structurel.

Afin d'assurer la réussite de l'implantation de ce changement, les responsables optent pour un style de gestion axé sur un mode participatif. Aussi, une enquête portant sur la culture organisationnelle vient confirmer l'adéquation entre l'approche consensuelle utilisée et les préférences culturelles du milieu démontrant clairement que le changement doit passer par le travail en équipe et naître d'un consensus au sein du groupe. Mais l'annonce parachutée de la fusion Cherrier, Irénée-Lussier compromet, de toute évidence, l'implantation du curriculum.

Le curriculum est le fruit d'un vaste travail de concertation mené grâce à la participation des enseignants et membres à la direction de quatre écoles spéciales. Il s'inscrit dans la lignée des nombreux développements pédagogiques initiés par le Regroupement des écoles spéciales en vue d'améliorer la qualité des services éducatifs offerts aux élèves handicapés scolarisés à la Commission des écoles catholiques de Montréal.

Document de référence du modèle d'intervention préconisé, il circonscrit les composantes des cadres pédagogique, organisationnel et administratif. Sa particularité réside dans une combinaison entre les stratégies efficaces découlant de la recherche scientifique en psychologie cognitive et l'efficacité des stratégies nées des courants humaniste et béhavioriste. En effet, cette combinaison allie la portée du traitement de l'information (cognitivisme) à l'importance de la croissance affective (humanisme) de même qu'à l'importance du produit (béhaviorisme).

Les objectifs pédagogiques proprement dits constituent un répertoire d'objectifs jugés essentiels pour la population visée, couvrant les volets des disciplines de base, d'insertion sociale et de préparation au marché du travail. Les divers champs d'intervention, contenus dans chacun des trois volets susmentionnés, offrent un éventail d'objectifs terminaux, intermédiaires et sous-intermédiaires susceptibles de rejoindre les besoins fondamentaux des élèves.

Voilà, avec un consistant matériel pédagogique d'accompagnement, l'instrumentation dont le milieu scolaire se dote afin d'assumer sa responsabilité dans le développement de l'autonomie des jeunes adultes concernés, en vue de favoriser leur intégration dans la société.

Le curriculum développé constitue donc le cadre de référence actuel au regard du programme d'insertion sociale et de préparation au marché du travail (ISPMT) au secteur de la formation de base continue (FBC) du Regroupement des écoles spéciales (RÉS).

Les principes directeurs qui sous-tendent ce programme de formation résident essentiellement dans le respect des droits et la valorisation sociale du jeune adulte handicapé en raison d'une déficience intellectuelle. Plutôt que de le regarder avec ses déficiences et ses incapacités, la valorisation du rôle social nous le fait voir sous l'angle de ses forces et de l'amélioration de son image, cela en atténuant ses déviances et en renforçant ses comportements acceptables. Considérant les comportements acceptables comme étant convenables aux yeux de la société, force est de croire que la réussite de l'insertion sociale du jeune adulte déficient intellectuel en dépend.

L'école ayant pour mission de préparer le jeune à son avenir, les stratégies novatrices proposées par le programme d'ISPMT ne visent qu'à maximiser la portée de l'intervention éducative au profit de conduites autonomes et de comportements socialement acceptables. L'intervention doit alors être vue comme une démarche raisonnée visant, d'une part, le développement de la "capacité" par des stratégies cognitives ergonomiques (Langevin, 1986) et, d'autre part, l'accroissement de la "motivation" par une approche pragmatique faisant appel à des contextes réels.

Grâce à la fécondité de la recherche scientifique en psychologie cognitive, ses retombées viennent enrichir l'éventail des stratégies d'enseignement existantes et ne peuvent que nous aider à maîtriser une réalité éducative fort complexe. En effet, car on sait aujourd'hui que l'erreur de l'élève n'est pas due au hasard, mais à des règles érigées difficiles à détruire.

Selon Jacques Tardif (1990), l'apprentissage étant étroitement lié à la présentation et à l'organisation des connaissances en mémoire, l'enseignant est responsable de la construction de ces règles chez l'élève et devient de plus en plus un organisateur cognitif gérant le traitement de l'information fournie. En effet, avec l'apport du cognitivisme en éducation, la démarche pédagogique est raisonnée en ce sens qu'elle ne se laisse plus exclusivement guider par l'intuition, mais doit dorénavant tenir compte des processus cognitifs sollicités dans l'actualisation des situations d'apprentissage. Parce que l'on sait maintenant que ce qui est bien appris ne s'oublie pas, il faut, plus que de bien enseigner, enseigner les bonnes choses!

1. INTRODUCTION

1.1 Présentation du mandat

L'objet de l'étude consiste, dans un premier volet, à développer un curriculum en insertion sociale et préparation au marché du travail (ISPMT) pour les jeunes adultes de 16 à 21 ans inscrits au secteur de la formation de base continue (FBC), secteur scolaire qui accueille les élèves de 4 à 21 ans handicapés en raison d'une déficience intellectuelle. Le second volet vise à en amorcer l'implantation à l'école Cherrier, école à vocation particulière du Regroupement des écoles spéciales (RÉS) de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM).

Le directeur pédagogique régional (DPR) du RÉS, désireux de normaliser les services éducatifs offerts à la population handicapée desservie dans ce milieu, s'attend à ce que le cadre de référence développé respecte rigoureusement les orientations du ministère de l'Éducation (MÉQ), en se modelant sur le programme en application au secteur ordinaire, et qu'il balise clairement la pratique pédagogique à privilégier auprès de ces élèves. Pour ce faire, il compte sur nos services professionnels comme conseillère pédagogique en adaptation scolaire pour diriger et mener à terme ce projet, de même que sur la collaboration d'un conseiller pédagogique en ISPMT et sur l'implication active des membres à la direction de l'école Cherrier. Il souhaite également que le développement mis en oeuvre à cette école rayonne dans trois autres milieux scolarisant le même type d'élèves. De plus, le curriculum produit devra être déposé au Service des études et au Conseil pédagogique de la CÉCM, puis au MÉQ en guise de cadre de référence de l'enseignement en ISPMT au secteur de la FBC.

Comme mandant officiel, le directeur de l'école Cherrier vise à favoriser, au sein de son organisation, l'adhésion des agents d'éducation à une philosophie commune en lien avec le curriculum élaboré. Ses croyances sont à l'effet qu'une pratique pédagogique renouvelée, c'est-à-dire adaptée aux caractéristiques de la déficience intellectuelle que présente sa clientèle, contribuerait de manière significative à améliorer l'image (savoir-être et savoir-faire) de cette dernière, maximisant du même coup ses chances d'insertion sociale et d'employabilité.

Sentiment d'appartenance à l'organisation, volonté de contribuer à l'amélioration de la qualité des services éducatifs destinés aux élèves handicapés en raison d'une déficience intellectuelle, intérêt à approfondir notre connaissance du rôle des administrateurs publics et à harmoniser théorie et pratique constituent, croyons-nous, autant de facteurs de motivation nous incitant à investir dans la réalisation de ce mandat.

1.2 Structure et contenu du rapport

La première partie du rapport, consacrée à la définition du problème, brosse un aperçu de l'évolution des services éducatifs offerts aux élèves handicapés de 1960 à nos jours et trace quelques séquences de l'histoire de l'école Cherrier. Ce survol historique permet de saisir la mission initiale de cet établissement d'enseignement ainsi que son évolution. Elle présente ensuite les principales composantes de la structure et le fonctionnement de cette organisation et précise la problématique à travers un diagnostic organisationnel. Une hypothèse y est avancée quant à la stratégie de changement à déployer dans ce milieu et les objectifs spécifiques de l'étude y sont annoncés.

Dans le bloc II, le chapitre suivant expose le cadre conceptuel, assises théoriques servant de fondements à l'aspect pratique du mandat. En plus d'étayer les notions relatives à la culture organisationnelle, il définit préalablement les concepts de "système" et de "changement" avant d'aborder la revue de la littérature. Cette dernière permet d'extraire l'approche systémique des théories organisationnelles et de traiter du changement planifié. Enfin, de ce cadre référentiel découlent les modèles théoriques retenus tout au long du travail soit: l'approche systémique selon le modèle de Kast et Rosenzweig (1979) avec les appellations reprises par Bertrand et Guillemet (1989), la culture organisationnelle dominante selon la grille analytique de Charles Handy (1986) et, finalement, le processus du changement selon la théorie de Kurt Lewin (1968) et la planification du changement selon la typologie de Collerette et Delisle (1982).

Viennent ensuite les sections employées à la méthodologie et à l'analyse des données, celles-ci revêtant un caractère davantage qualitatif que quantitatif. À partir du questionnaire d'auto-diagnostic sur les cultures d'entreprise de Charles Handy (1986), les données recueillies et analysées mettent en exergue la culture dominante du milieu et supportent l'interprétation des résultats au regard de l'hypothèse de stratégie de changement avancée. De plus, une étude approfondie du milieu ainsi que de nombreuses consultations menées au cours de l'élaboration du cadre de référence organisationnel permettent de valider les perceptions, en vérifiant les consensus et divergences au fur et à mesure.

Puis, s'insère la section réservée à l'intervention concrète menée de septembre '89 à juin '90. Cette intervention réside dans l'élaboration d'un cadre de référence organisationnel établissant de nouvelles normes d'attitudes et de comportements chez les agents d'éducation concernés. Pour ses aspects pédagogique et organisationnel, ce cadre référentiel s'appuie sur les résultats les plus récents de la recherche scientifique et puise sa rationalité dans les textes réglementaires, pour tout ce qui a trait à l'aspect administratif . Cette rubrique consacrée à la conception de la solution situe les actions entreprises jusqu'à ce jour et celles à venir, ce à la lumière de chacune des étapes de la démarche de

changement planifié selon Collerette et Delisle (1982). Par rapport au travail accompli par le biais de l'intervention de changement proprement dite, elle ébauche les actions susceptibles de supporter la formulation des recommandations décrites au chapitre suivant.

Dans le dernier bloc, toujours sous l'angle de la démarche de changement, les recommandations reposent essentiellement sur la phase d'exécution de l'action issue de ce paradigme. Dans le but d'assurer l'homéostasie du système, elles visent à donner au mandataire des indications claires et suffisantes pour le guider dans la gestion de la période de transition inhérente à la phase de recristallisation du processus de changement, selon la théorie de Kurt Lewin (1968). Finalement, la conclusion ramasse les constatations pouvant servir d'indices d'appréciation de l'efficacité de la présente étude.

2. DÉFINITION DU PROBLÈME

2.1 Éléments historiques

L'évolution des services destinés à l'enfance "inadaptée"

La société manifeste peu d'intérêt à l'endroit de l'éducation des jeunes "inadaptés"; on s'en remet alors a quelques communautés religieuses et parents bénévoles. C'est le rapport Parent qui, en 1964, affirme le droit de chacun à une éducation de qualité précisant que l'éducation spéciale ne doit pas former un réseau parallèle, mais doit s'intégrer le plus normalement possible dans les écoles du quartier.

Ce n'est qu'en 1969 que le MÉQ concrétise sa volonté en organisant des services particuliers pour les élèves "inadaptés". Puis, en 1973, les ministères de l'Éducation et des Affaires sociales précisent leur politique conjointe de scolarisation; ils invitent alors les établissements et commissions scolaires à conclure des ententes en vue d'une scolarisation adaptée aux besoins des élèves handicapés. En 1976, le rapport COPEX propose l'intégration et, finalement en 1978, c'est dans l'École québécoise que le MÉQ articule sa politique en faveur de l'accessibilité pour tous à une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible. C'est d'ailleurs ce dernier document qui conduit en 1982, à l'élaboration des programmes d'études spécifiques pour les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne.

Comme le soulignent également Breton et Champoux-Lesage (1988, p.4), c'est aussi suite à cet énoncé de politique et au plan d'action en découlant que les milieux scolaires modifient leur pratique pédagogique de même qu'ils changent leurs modèles d'organisation de services pour s'inscrire dans un courant plus normalisant.

L'origine des services éducatifs à l'école Cherrier

Dans leur résumé sur l'évolution de la situation au regard de l'organisation des services éducatifs aux élèves ayant une déficience intellectuelle, Breton et Champoux-Lesage (1988, p.3) précisent:

> C'est sous l'impulsion de l'École québécoise que les portes de l'Éducation s'ouvrent aux élèves plus sévèrement handicapés vivant pour la plupart en institution, par un amendement à la loi en 1979 abolissant la notion de non-scolarisable. Ce n'est cependant que quelques années plus tard que le système scolaire commence à recevoir cette nouvelle clientèle pour laquelle, il faut le reconnaître, le milieu de l'Éducation n'est pas tout à fait préparé à intervenir.

L'école Cherrier, école à vocation particulière du RÉS, accueille à cette époque des jeunes de 18 à 21 ans ayant une déficience intellectuelle moyenne et vivant dans leur famille naturelle, dans une famille d'accueil, dans un centre d'accueil ou dans un centre hospitalier à vocation psychiatrique. D'après une étude effectuée par François Pelletier (1984, p. 12) , "L'objectif général alors visé par l'école se traduit ainsi: offrir un cadre de vie où le jeune adulte déficient intellectuel pourra acquérir les éléments qui lui permettront de faciliter son intégration dans différents milieux de vie: familial, résidentiel, communautaire, travail, loisirs". Cependant, malgré le modèle pédagogique mis en place pour desservir ce segment de population et malgré les recommandations d'Alphonse Darveau (1980-1981) relatives à "l'intégration de ces jeunes adultes au marché du travail et aux loisirs communautaires", on constate qu'au terme de leur scolarité prolongée les finissants se retrouvent dans un cul-de-sac, sans réels débouchés sur le marché du travail.

L'alourdissement de sa population

Pour ne pas laisser ces jeunes en plan et pour pallier au peu de services éducatifs offerts par le service de l'Éducation des adultes, le RÉS, avec l'autorisation de la Direction générale de la CÉCM, accepte de prolonger la scolarisation de ces jeunes au-delà de 21 ans. Le mouvement de "désinstitutionalisation" se poursuivant, c'est en 1984 que l'école Cherrier atteint le point culminant de l'alourdissement de sa population. En effet, elle reçoit dès lors, en plus des élèves déficients intellectuels moyens âgés de 18 à plus de 21 ans, des jeunes handicapés en raison d'une déficience intellectuelle sévère, de troubles sévères du développement ou de multiples déficiences et difficultés. Face à cette situation, le directeur pédagogique du RÉS, Réal Béland (1990), s'exprime ainsi:

> Ce phénomène vient s'ajouter au rôle de suppléance joué par l'école qui assume des responsabilités devant, dans la pratique, être assumées par le ministère de la Santé et des Services sociaux (via les services d'acquisition d'habiletés de travail (SAHT), par la Ville de Montréal (volet loisirs), par le service de l'Éducation des adultes (via les centres de travail adapatés (CTA).

Le développement des programmes de formation

Les programmes de formation en application à l'origine de l'école sont des programmes élaborés localement par divers enseignants et ils couvrent différentes sphères de la vie personnelle, sociale et vocationnelle. Ils constituent en quelque sorte des répertoires d'objectifs plus ou moins opérationnels sans moyens d'application. Pour la plupart revus et corrigés depuis, ils demeurent encore à la disposition des enseignants aujourd'hui.

Pour la première fois en 1982, le ministre de l'Éducation édicte quatre programmes d'études obligatoires à l'intention des élèves du primaire et du secondaire ayant une déficience intellectuelle moyenne. L'élaboration de ces programmes d'études spécifiques se veut une mesure concrète pour l'atteinte du deuxième objectif de l'École québécoise: "l'accès à une éducation de qualité". Ces recueils d'objectifs pédagogiques, dénués de stratégies d'enseignement et destinés uniquement à une strate de la population scolarisée, sont alors remaniés par le RÉS et enrichis de banques d'activités. Quoique cette batterie d'instruments (toujours en application au secteur de la FBC) offre un éventail plus large d'objectifs et de moyens, elle ne rejoint pas spécifiquement les besoins prioritaires de formation des jeunes adultes de l'école Cherrier.

2.2 Situation organisationnelle

De manière à saisir la situation actuelle, le diagnostic organisationnel nous permet de cerner les principaux facteurs influençant et de comprendre les liens entre ceux-ci.

Il est une analyse fournissant une sorte de miroir aux gens de l'organisation. Dans le cas qui nous intéresse, il découle d'un désir d'avoir un portrait plus clair de la situation problématique et doit déboucher sur l'action.

Mais avant de procéder au diagnostic comme tel, attardons-nous quelque peu à la structure et au fonctionnement de l'école Cherrier.

A) Structure et fonctionnement

L'école Cherrier compte parmi les vingt et un (21) points de service du RÉS. À la CÉCM, elle représente le seul établissement scolaire à regrouper une population âgée de 16 à 21 ans et plus, handicapée en raison d'une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Une autre école spéciale, Irénée-Lussier, accueille des élèves du même âge dont le handicap va de la déficience intellectuelle moyenne supérieure à la déficience légère.

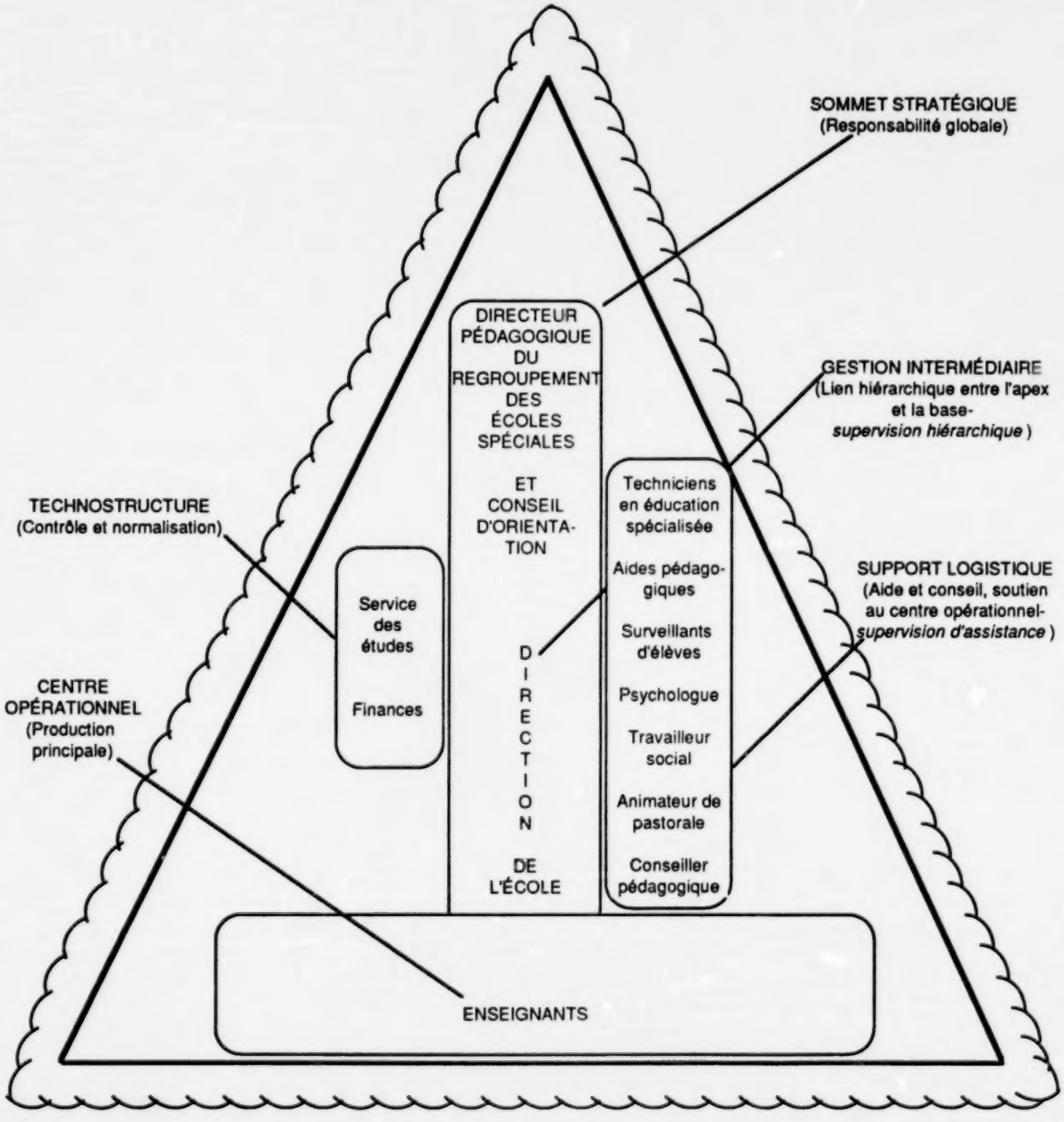
L'école-source Saint-Pierre, Apôtre, regroupant des jeunes de 4 à 17 ans ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère constitue le principal bassin alimentant l'école Cherrier. En septembre' 90, les élèves âgés de 16 et 17 ans, scolarisés depuis toujours à l'école Saint-Pierre, Apôtre, se voient dorénavant orientés vers l'école Cherrier. De plus, il est résolu par le Conseil des commissaires de la CÉCM qu'à compter de septembre 1990, l'école Cherrier cesse d'offrir des services éducatifs aux adultes ayant 25 ans avant le 1er octobre de la même année et étant rattachés à des organismes disposant de services d'acquisition d'habiletés de travail (SAHT) ainsi qu'aux adultes âgés de 21 ans et plus s'ils sont des extraterritoriaux. Il est également résolu qu'à compter de septembre 1991, l'école Cherrier cesse d'offrir des services éducatifs aux adultes âgés de 21 ans et plus avant le 1er octobre de cette même année.

Actuellement, pour cent cinquante (150) élèves inscrits, cette dernière compte vingt-sept (27) enseignants, trois (3) techniciens en éducation spécialisée et quatre (4) aides pédagogiques qui interviennent directement auprès des jeunes. Ajoutons cinq (5) surveillants d'élèves, un (1) psychologue à deux jours et demie (2,5) semaine, un (1) travailleur social à quatre (4) jours et un (1) animateur de pastorale à deux (2) jours semaine, puis deux (2) membres à la direction.

Le modèle de Mintzberg (1979) appliqué à l'école Cherrier (Figure A) permet de situer la position ainsi que le rôle des divers acteurs dont les activités interdépendantes concourent à la poursuite des objectifs organisationnels.

FIGURE A

L'ORGANISATION SELON LE MODÈLE DE MINTZBERG



Source: MINTZBERG (1979)

Composé du DPR du RÉS et du Conseil d'orientation de l'école, lui-même formé de parents, d'enseignants, de représentants d'autres catégories de personnel et de la direction (cette dernière n'ayant pas le droit de vote), le **sommet stratégique** définit les orientations générales de l'organisation.

La **gestion intermédiaire**, soit le directeur et la directrice adjointe, sert de lien hiérachique entre l'apex et la base opérationnelle en actualisant les politiques définies par le sommet stratégique.

Formé des enseignants, le **centre opérationnel** constitue la production principale.

Le **support logistique**, regroupant tous les services de soutien, aide et conseille tant la gestion intermédiaire que le centre opérationnel.

Avec ses services d'encadrement technique, la **technostructure** contrôle et normalise le travail dans l'organisation.

B) Diagnostic organisationnel

De même qu'en médecine le diagnostic est l'action de déterminer une maladie d'après ses symptômes, en administration il est l'action de dégager les problèmes significatifs et de sélectionner les orientations et les améliorations à apporter à partir de la situation observée. Dans le processus dynamique de résolution de problèmes, la phase relative au diagnostic est certes de loin la plus importante puisque la justesse du jugement et des interventions en dépend.

L'élément déclencheur

La décision prise par le directeur pédagogique du RÉS, de concert avec le directeur de l'école Cherrier, de voir s'implanter un curriculum visant une insertion sociale et une préparation au marché du travail accrues pour les jeunes adultes concernés donne naissance à tout un mouvement de restructuration.

Cette décision, assortie des ressources optimales quant à son actualisation, démontre la franche détermination des dirigeants à améliorer la qualité des services de formation offerts aux élèves handicapés et affirme leur volonté ferme de baliser avec davantage de rigueur l'intervention éducative en milieu scolaire.

Les éléments du contexte

Le directeur et la directrice adjointe, formant l'équipe de direction de l'école Cherrier, n'occupent leur poste respectif que depuis septembre'88. Leur style de gestion se distingue principalement par l'approche consensuelle privilégiée. Les agents d'éducation expriment une nette confiance dans la force rationnelle de cette nouvelle équipe de même qu'ils accordent une crédibilité et un respect certains à la directrice adjointe qui, avant sa promotion, enseignait dans le milieu.

Les extrants

Malgré le phénomène de normalisation des années'70, on ne constate pas de réels changements de valeurs et d'attitudes dans la société en général à l'égard des personnes ayant une déficience intellectuelle (Breton et Champoux-Lesage, p.2). Toutefois, l'observation du comportement des finissants de l'école Cherrier nous laisse croire que la majorité d'entre eux ne possède pas les compétences (connaissances, habiletés et attitudes) essentielles minimales requises pour répondre aux exigences de l'environnement externe, tant au plan personnel que social et vocationnel.

Les pressions de l'environnement externe

Cette constatation combinée, d'une part, aux orientations de normalisation du MÉQ (issues de la refonte de l'enseignement professionnel haussant les critères de formation générale) donnant naissance à une vague de réforme des services éducatifs pour les élèves handicapés et aux récentes recherches au regard de l'intervention éducative en déficience mentale, d'autre part, incite le RÉS à redéfinir le curriculum pour les jeunes adultes fréquentant l'école Cherrier.

Comme le soulignent Breton et Champoux-Lesage (1988, p.6):

> Pendant que le milieu scolaire s'adapte tant bien que mal pour offrir des services appropriés aux élèves handicapés, il est l'objet de pressions de plus en plus nombreuses et insistantes de la part de parents et d'organismes de promotion pour qu'il améliore sa performance et favorise davantage l'excellence auprès de tous les élèves.

De plus, tel que mentionné précédemment, ajoutons au tableau une décision d'ordre politico-administratif touchant un imposant mouvement de population. En effet, suite à un projet de résolution déposé par Réal Béland (1990), DPR , au Conseil des commissaires de la CÉCM, on prévoit le départ définitif de tous les élèves de plus de 21 ans (sauf ceux résidant dans leur famille naturelle), ce sur une base de deux ans. D'autre part, une trentaine de jeunes de 16 à 17 ans scolarisés à l'école-source Saint-Pierre, Apôtre seront desservis par l'école Cherrier à compter de septembre'90.

Les pressions de l'environnement interne

Toutes ces pressions de l'environnement externe surviennent au moment même où, déjà en 1988-1989, les agents d'éducation de l'école soulèvent un profond questionnement sur la pertinence de la grille-matières en vigueur ainsi que sur les objectifs de formation et les stratégies d'enseignement employées jusqu'à ce jour. Bref, ils remettent en cause l'efficacité et l'efficience du modèle éducatif dans son ensemble.

Quelles sont les meilleures conditions d'apprentissage pour ces jeunes? Voilà une question à laquelle personne ne peut répondre, mais une chose est certaine: il y a place pour l'amélioration.

2.3 Formulation préliminaire du problème

Avec la vague de normalisation des années '70, il est clair qu'au chapitre de l'enseignement aux élèves handicapés en raison d'une déficience intellectuelle, le développement considérable au plan pédagogique et, surtout, le désir de dépassement professionnel des agents d'éducation d'hier et d'aujourd'hui auront permis d'assurer à ces élèves une scolarisation optimale.

Toutefois, malgré l'excellent travail accompli jusqu'à ce jour et malgré la sensibilisation de la société face à l'intégration des personnes handicapées, l'observation des caractéristiques spécifiques des jeunes de 16 à 21 ans nous laisse croire que la majorité d'entre eux ne possède pas les compétences essentielles requises pour répondre aux exigences minimales de l'environnement externe, tant au plan personnel que social et vocationnel. Ces jeunes ne démontrent pas les comportements adaptés attendus par la société.

Cette constatation, combinée aux orientations du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) en faveur de la normalisation des services éducatifs pour les élèves handicapés ainsi qu'à la volonté institutionnelle d'améliorer la qualité de l'enseignement en général, incite le RÉS à redéfinir le curriculum* pour cette population d'élèves en formation de base continue. Cette orientation est d'autant plus justifiée que les agents d'éducation concernés soulèvent eux-mêmes un profond questionnement sur la pertinence des objectifs d'apprentissage poursuivis et des stratégies d'enseignement employées jusqu'à ce jour, bref sur le modèle mis en place il y a quelques années et sur l'avenir de l'école Cherrier.

Ces élèves, handicapés en raison d'une déficience intellectuelle moyenne à sévère, présentent un niveau de développement personnel et social nettement inférieur aux acquisitions normalement attendues pour leur âge chronologique; ils éprouvent des difficultés à comprendre, à retenir, à produire et à généraliser les apprentissages actuellement prévus dans les programmes existants.

Comme nous ne pouvons affirmer avec certitude que leurs limites d'apprentissage sont le seul tribut de leur déficience intellectuelle ou encore celui de l'intervention éducative proprement dite, nous estimons toutefois que ce n'est que sur cette dernière variable que nous avons de l'emprise et comptons, de ce fait, agir. Les courants humaniste et béhaviorial ayant précieusement servi les agents d'éducation jusqu'à ce jour, il n'est nullement question de modifier les stratégies d'intervention jugées efficaces ou de bannir l'approche intuitive, mais bien d'introduire dans la pratique pédagogique des stratégies s'appuyant sur la recherche scientifique en psychologie cognitive.

Parce que nous croyons que les limites des jeunes adultes sont souvent posées par les limites de l'intervention pédagogique, il faut amener l'école Cherrier à se définir "non pas uniquement par sa clientèle, mais aussi et surtout par les moyens pris pour répondre aux besoins de ses élèves". (Langevin, 1989)

La divergence entre la situation souhaitée et la situation réelle indique la présence d'un problème. L'écart enregistré, d'emblée différent pour chaque observateur puisqu'issu d'un phénomène perceptuel, s'appuie toutefois sur une norme par la reconnaissance et la définiton communes de faits démontrables. Outre la perception juste et la compréhension des facteurs en cause par les acteurs concernés, on note également, comme conditions essentielles au processus de solution de problèmes, la capacité à agir sur ces derniers et la motivation à le faire. Bref, au-delà des questions humanitaires et pédagogiques se pose le problème de l'organisation concrète des services. La réponse aux besoins est fonction, il faut l'admettre, des ressources disponibles et du contexte (Breton et Champoux-Lesage, 1988, p.7).

Actuellement, les agents d'éducation n'adhèrent pas à une vision commune, ne savent pas ce qui est attendu d'eux et, par voie de conséquence, ne savent pas ce qu'ils doivent faire ni comment le faire. Le défi majeur des gestionnaires responsables: susciter l'adhésion à un même échelle de valeurs et d'attitudes et uniformiser les stratégies d'enseignement.

2.4 La stratégie de changement: hypothèse

Le changement souhaité à l'école Cherrier porte essentiellement sur les valeurs et attitudes de même que sur les techniques et connaissances requises dans l'exécution des tâches.

Comme les enseignants ont toujours, par les années passées et ce depuis l'ouverture de l'école, participé activement au processus de solution de problème par le travail en équipe (comités permanents et comités ad hoc), il appert que pour réussir, le changement projeté doit obligatoirement passer par la base.

En effet, nous croyons qu'il importe que les destinataires de ce changement puissent échanger leur vision respective de l'enseignement aux élèves ayant une déficience intellectuelle voire expérimenter les nouvelles techniques et procédures suggérées.

De toute évidence, une telle stratégie s'avère inévitablement plus longue et plus onéreuse et n'offre aucune garantie de succès. Par contre, un changement imposé par le sommet, quoique plus rapide et moins coûteux, avorterait sans l'ombre d'un doute.

Changer leurs normes individuelles au profit d'autres normes communes, voilà ce qui est demandé aux agents d'éducation. Pour atteindre les objectifs spécifiques visés, nous croyons que les moyens d'actions à privilégier pour introduire ce changement dans le milieu doivent s'appuyer sur des relations de collaboration et sur la valorisation de l'implication personnelle.

D'une part, les initiateurs doivent miser sur des explications rationnelles pour convaincre les destinataires du bien-fondé du changement et, d'autre part, ils doivent également aborder ce changement de manière démocratique, c'est-à-dire en permettant aux destinataires de participer, de s'exprimer et de critiquer la rationalité avancée.

2.5 Objectifs spécifiques de l'étude

Le directeur de l'école Cherrier, mandant de notre projet d'intervention, nous confie l'élaboration d'un plan opérationnel pour l'implantation progressive, de septembre 1990 à juin 1992, d'un curriculum relié à l'insertion sociale et à la préparation au marché du travail des jeunes adultes déficients intellectuels scolarisés dans cet établissement d'enseignement.

Ainsi, en référence au modèle de processus de solution de problème (Figure B), les objectifs spécifiques de la présente étude se situent aux niveaux de la planification et de l'exécution de l'action appartenant au deuxième cycle du processus, le premier cycle ayant été préalablement couvert par le directeur pédagogique régional de concert avec le directeur de l'école Cherrier.

PREMIER CYCLE:

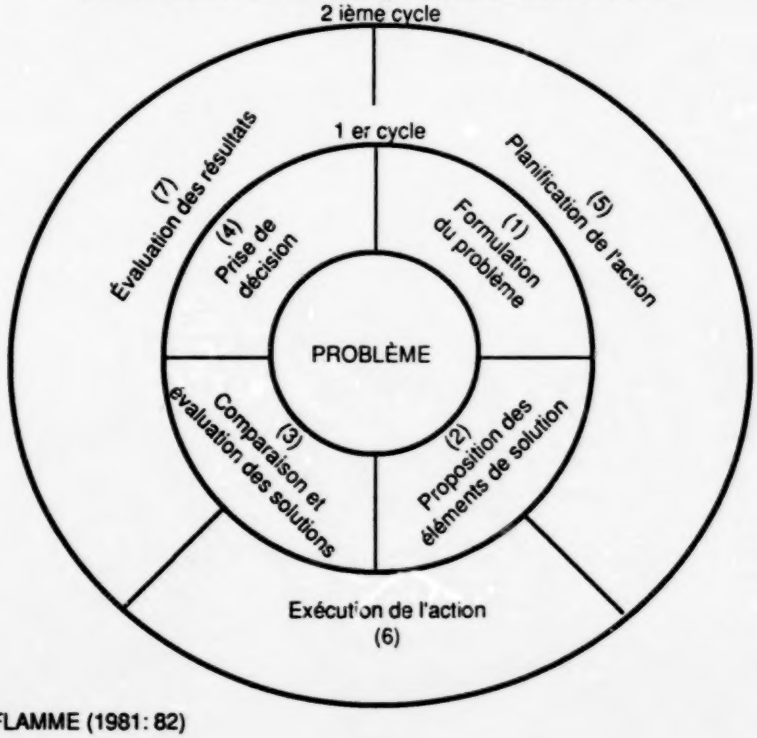
- formulation du problème (diagnostic);
- proposition des éléments de solution;
- comparaison et évaluation des solutions;
- prise de décison.

DEUXIÈME CYCLE:

- planification de l'action;
- exécution de l'action;
- évaluation des résultats.

FIGURE B

MODÈLE DE PROCESSUS DE SOLUTION DE PROBLÈME



Source: LAFLAMME (1981: 82)

Les objectifs spécifiques de l'étude sont présentés ci-dessous suivant le modèle systémique de Kast et Rosenzweig explicité plus loin. Afin d'opérationaliser l'implantation du curriculum ISPMT dès septembre 1990, nous devons, d'ici la fin du mois de juin prochain, avoir atteint les objectifs suivants:

- *au regard du supra-système environnemental*
  - présenter une matrice de l'organisation identifiant les contraintes ou pressions de l'environnement ainsi que les intrants et extrants.

- *au regard du sous-système culturel*
  - préciser la mission de l'organisation en établissant le paramètres quant aux façons d'être et d'agir privilégiées au sein de l'école (philosophie organisationnelle).

- *au regard du sous-système structurel*
  - collaborer à la composition de la maquette institutionnelle présentant le nombre de niveaux ou de groupes d'élèves, une répartition des ressources humaines, un prototype de grille-horaire ainsi qu'une description des tâches et responsabilités des agents d'éducation.

- *au regard du sous-système technocognitif*
  - standardiser la pratique pédagogique en déterminant les connaissances, habiletés et attitudes requises dans l'application de la démarche pédagogique proposée ainsi que dans l'utilisation du matériel retenu.

- *au regard du sous-système psychosocial*
  - diagnostiquer la culture dominante et appliquer la stratégie de changement appropriée;
  - créer une force de synergie chez les agents d'éducation en centrant leur intervention sur des objectifs de formation majeurs;
  - amener les agents d'éducation à adhérer à une philosophie organisationnelle commune.

- *au regard du sous-système de gestion*
  - planifier les étapes et les activités à réaliser de novembre 1989 à juin 1990;
  - coordonner les activités inhérentes à l'orientation et à la structuration du curriculum attendu;
  - procéder à une évaluation partielle des résultats;
  - formuler des recommandations relatives à la poursuite de l'exécution de l'action.

BLOC II

3. CADRE CONCEPTUEL

3.1 Définition des concepts-clés reliés à l'étude

Le chapitre qui suit vise à isoler les concepts identifiés comme prioritaires pour la compréhension de l'intervention de changement menée. L'approche systémique employée se veut un paradigme facilitant la pénétration d'une réalité organisationnelle complexe.

3.1.1 L'organisation vue sous l'angle d'un système

L'organisation et son environnement

On peut voir la nature d'une organisation comme un micro-système qui vit, comme un regroupement de personnes qui entretiennent des rapports latéraux avec d'autres acteurs, d'autres structures. Comme le souligne Robert Schneider (1988), "Ces rapports sont loin d'être linéaires comme à l'époque où l'offre conditionnait la demande, mais sont plutôt complexes puisque dorénavant la demande conditionne l'offre.

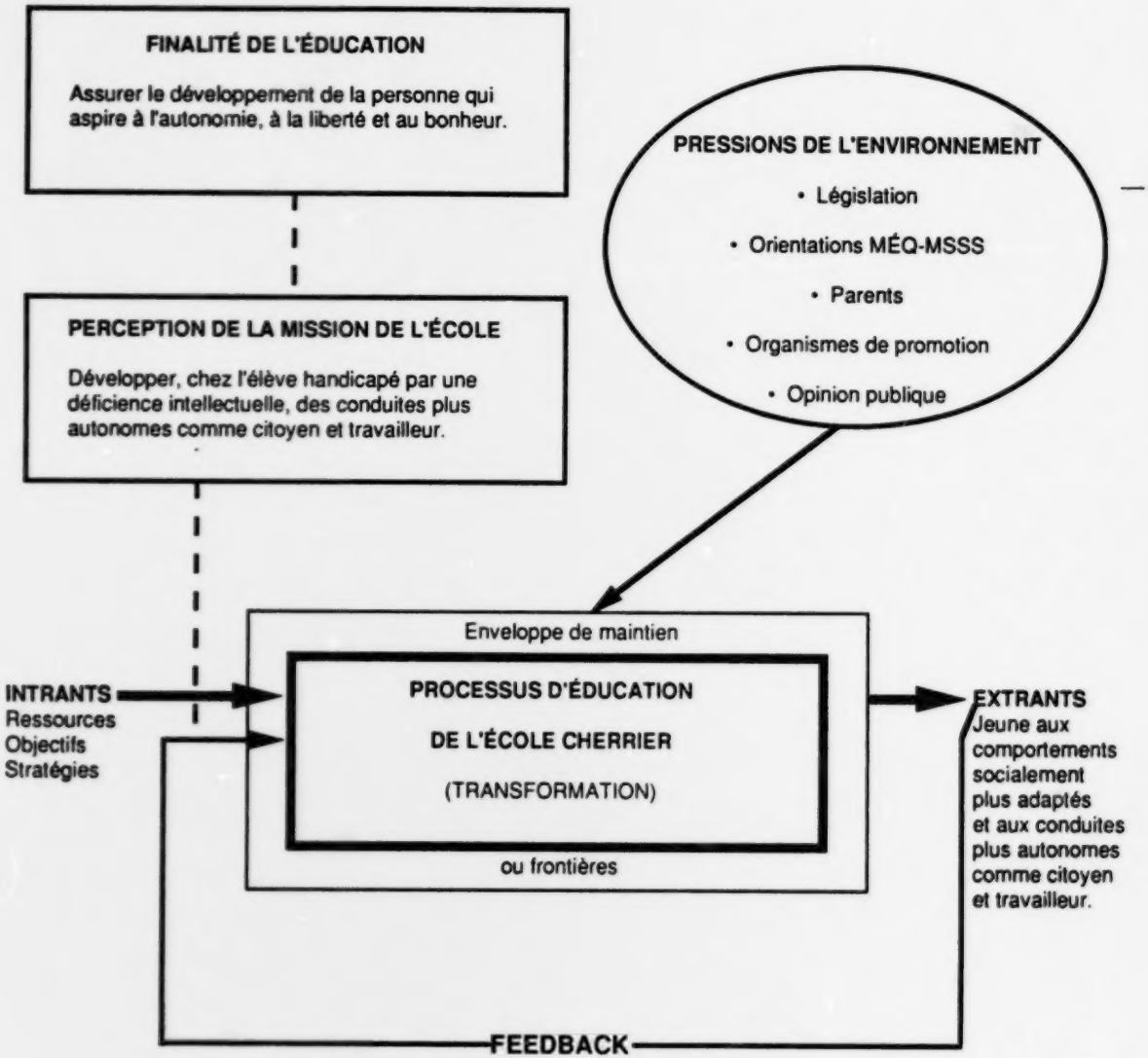
Grâce à la représentation simplifiée qu'elle permet de faire des organisations, l'approche systémique en facilite l'analyse ainsi que la conception et la coordination des ressources humaines, physiques et financières. Pour Bertrand et Guillemet (1989, p.2), "L'approche systémique est, non seulement, une façon d'analyser les organisations, mais aussi, une façon de les concevoir et de les gérer".

Pour Collerette et Delisle (1982, p. 10), "Le modèle systémique oblige celui qui s'intéresse au changement à ne pas percevoir les situations comme des pièces isolées et facilement maniables, mais bien comme une mosaïque complexe d'éléments en interdépendance les uns avec les autres". Aussi constatons-nous parfois qu'en agissant sur un élément, on affecte en même temps tout le réseau d'interaction.

La Figure C exprime avec simplicité l'interaction constante du système ouvert avec l'environnement.

FIGURE C

L'ORGANISATION ET SON ENVIRONNEMENT



Source: COLLERETTE ET DELISLE (1982: II)

Les **intrants** sont autant de ressources humaines, matérielles, financières, informationnelles, technologiques, énergétiques, temporelles et d'objectifs que le système reçoit de l'environnement.

Le **processus "d'éducation" ou de transformation** signifie le traitement des intrants en extrants recherchés en rapport avec la mission du système, ce à travers une gamme d'activités développées dans ce dernier.

Les **extrants** sont les résultats et effets que le système génère dans son environnement. Ces résultats se traduisent en termes observables et évaluables quantitativement et qualitativement.

Le **feedback** consiste dans l'information que le système reçoit à partir des extrants produits. Cette information lui permet de rétroagir au besoin, c'est-à-dire d'apporter des corrections ou modifications en fonction des extrants recherchés.

Pour choisir ses intrants, le système se base sur les extrants recherchés à partir de la **perception de la mission.**

Pour conserver sa nature et son équilibre à ce système complexe, **son enveloppe de maintien ou ses frontières** doivent être ouvertes de façon à permettre une interaction constante avec l'environnement. Selon Bertrand et Guillemet (1989, p.42) "Un système a une structure ouverte quand il échange de l'énergie, de la matière ou de l'information avec son environnement. Un système est fermé quand il n'échange rien avec son environnement et qu'il est coupé du monde extérieur". Mais si ses frontières ne doivent pas être fermées, elles ne doivent pas non plus être trop ouvertes. En effet, car comme le soutient Schneider (1988), "Une organisation dont les frontières seraient trop fermées pourrait toujours maintenir son équilibre, mais serait totalement dénaturée et en perte de réalité. Par ailleurs, l'organisation dont les frontières seraient trop ouvertes perdrait son identité et mourrait par éclatement". Aussi, incombe-t-il aux gestionnaires d'assurer un ajustement harmonieux du sytème avec l'environnement.

Le système et ses sous-systèmes

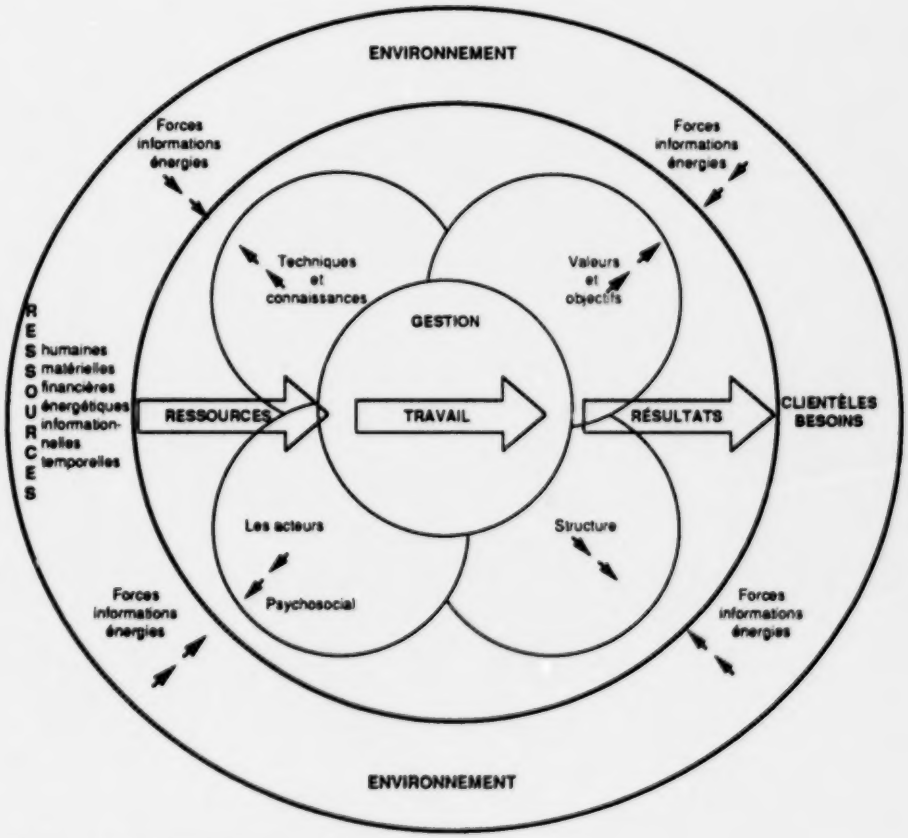
Le processus de transformation convertissant les intrants en extrants relève du sous-système de gestion. En effet, les activités de planification, d'exécution et d'évaluation propres à ce traitement sont déployées au sein de cette sphère et visent à assurer l'encadrement et le support nécessaires à la production.

Pour ce faire, le sous-système de gesuon a pour fonction principale d'assurer l'homéostasie du système, soit cette propension naturelle à être en état d'équilibre. En plus de garantir une interaction harmonieuse entre le système et l'environnement, les gestionnaires doivent veiller à l'intégration des sous-systèmes caractérisés par divers degrés de différenciation. Tel que mentionné par Schneider (1988), "L"énergie de gestion mobilisée l'est davantage pour entretenir le système que pour produire". Ainsi, règlements, normes et procédures comptent au nombre des mécanismes d'adaptation et de maintien du système. Ces mécanismes, identifiés par Kast et Rosenzweig (1970), évitent tout déséquilibre au sein de l'organisation en essayant, d'une part, d'empêcher le système de changer trop rapidement et, d'autre part, en aidant le système à s'adapter aux nouvelles exigences occasionnées par les changements.

La Figure D expose l'interaction du système avec l'environnement de même que l'inderdépendance de ses sous-systèmes.

FIGURE D

LE SYSTÈME ET SES SOUS-SYSTÈMES



Source: KAST ET ROSENZWEIG (1979: 19)

Le suprasystème **environnement** (ou environnemental) est en liaison directe avec le système. C'est en ces termes que Kast et Rosenzweig (1985) le décrivent: "Environemental forces have a direct impact on the way the organization structures its activities".

Le sous-système **valeurs et objectifs** (ou culturel) contient la raison d'être de l'organisation. Il est un des plus importants parce qu'il crée des affrontements, des coalitions et une complicité d'où naissent la mission, les buts et les objectifs, ces choix reliés à des valeurs et des intérêts.

Kast et Rosenzweig (1985, p. 185) énumèrent les différentes fonctions que peuvent remplir les buts:

1. légitimer les activités qui justifient le rôle de l'organisation dans la société;
2. identifier les différents groupes d'intérêt et repérer la nature de leurs contraintes et de leurs contributions aux activités organisationnelles;
3. guider les activités en focalisant l'attention et le comportement de l'organisation dans des directions utiles;
4. favoriser la naissance de l'engagement des individus et des groupes dans l'organisation;
5. servir de standard pour évaluer la performance de l'organisation;
6. réduire l'incertitude dans les processus décisionnels;
7. évaluer le changement lorsqu'il sert de base à l'apprentissage et à l'adaptation de l'organisation;
8. fournir une base pour le design structurel et pour l'établissement des contraintes initiales dans la phase de détermination de la structure appropriée;
9. fournir une base pour la planification et le contrôle: activités servant de guide et de coordination des activités organisationnelles;
10. établir une base systématique pour la motivation et la récompense des participants pour leurs actions au sein de l'organisation.

Le sous-sytème **techniques et connaissances** (ou technocognitif) se compose de l'ensemble des connaissances requises dans l'exécution des tâches, des techniques, équipements, procédures et moyens employés dans la transformation des intrants en extrants. Il mérite une attention particulière parce qu'il équivaut au changement. Subordonné au sous-système **valeurs et objectifs**, il peut avoir une influence sur les sous-systèmes structurel et psychosocial.

Le sous-système **structure** (ou structurel) comprend la différenciation et l'intégration des tâches, les rôles et responsabilités des acteurs, les procédures.

Le sous-système **psychosocial** englobe les savoirs, savoirs-faire, savoirs-être et motivations des individus, leurs personnalités, leurs attentes, leurs statuts et leurs rôles, les dynamiques de groupe, les réseaux d'influence et la forme d'exercice du pouvoir et de l'autorité. Bref, le climat organisationnel. Au contraire de la culture organisationnelle qui fait appel au sens commun, aux valeurs partagées dans l'organisation, le climat organisationnel en présente davantage les facettes conflictuelles, les divergences. Pour Côté, Abravanel, Jacques et Bélanger (1986, p. 379), "La notion de culture réfère à un ordre de représentations et de significations, alors que celle de climat renvoie aux perceptions et aux évaluations que les personnes se font de leurs fonctions et de leur environnement physique et social de travail". Le climat est donc plus rapidement saisissable que la culture.

Le sous-système de **gestion** joue un rôle central et vital pour l'intégration des activités des autres sous-systèmes. Il constitue le centre "nerveux" responsable de la planification, de l'organisation, du contrôle et de l'évaluation des activités ainsi que du maintien de l'équilibre dans le système.

3.1.2 Le processus du changement

Collerette et Delisle (1982, p.25) définissent le changement comme "toute modification d'un état quelconque à un autre, qui est observée dans l'environnement et qui a un caractère relativement durable."

Ces auteurs voient une nette distinction entre les expressions "changement", "processus du changement" et "démarche de changement". Pour eux, le **changement** réfère à une modification observable se produisant dans le système social; quant au **processus du changement**, il réfère à ce que les destinataires ressentent dans le vécu; finalement, **la démarche de changement** réfère aux étapes d'implantation et de concrétisation du changement.

Toujours selon Collerette et Delisle (1982, p. 27), "le processus du changement se caractérise par trois phases plus ou moins distinctes et plus ou moins longues que sont la décristallisation, le mouvement et la recristallisation".

La **décristallisation** ou phase de dégel se définit par une remise en question, volontaire ou non, des perceptions, habitudes et comportements. À la phase de décristallisation, le système se retrouve dans un état de déséquilibre inévitablement accompagné d'insécurité et d'anxiété; ce déséquilibre est produit par le passage du connu vers l'inconnu. Malgré l'effort considérable que cette phase exige du

système, les auteurs identifient quatre (4) sources significatives entraînant toutefois ce dernier dans le changement. Ce sont: le manque de confirmation ou de reconnaissance, la présence de renforcements négatifs, l'attrait de satisfactions accrues et la recherche d'un équilibre meilleur.

Le **mouvement** est cette seconde phase du processus où le système se rend plus ou moins perméable et réceptif à de nouvelles façons d'être et de faire. Arrivé à cette phase, le système ressent bien la nécessité de changement et se raccroche à des éléments de son environnement susceptibles de l'aider. C'est ainsi que la recherche de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements peut s'effectuer selon deux (2) mécanismes identifiés par les auteurs comme celui de la recherche et celui de l'identification.

La **recristallisation** ou phase de regel se caractérise par l'intégration du changement. Selon Collerette et Delisle (1982, p. 41), "c'est ici que se trouve l'un des plus grands cimetières d'espoirs déçus en matière de changement". Cette phase de recristallisation revêt une importance vitale dans le processus du changement. En effet, son succès ou son échec en dépendent, car si les sous-systèmes ne supportent pas le changement ou ne s'y rendent pas compatibles, l'espérance de vie de ce dernier s'en trouve d'autant réduite voire menacée par une régression au stade antérieur. Le changement n'est donc durable que dans la mesure où cette troisième phase est réussie et intégrée.

À ces trois (3) phases du processus du changement correspondent les étapes de la démarche à savoir: le diagnostic et la planification de l'action (décristallisation), l'exécution de l'action, l'implantation et la stabilisation (mouvement), et la gestion de la période de transition et l'évaluation de l'action (recristallisation).

L'étape du **diagnostic** et de la **planification de l'action** consiste dans l'inventaire des causes pour expliquer l'écart entre une situation observée et une situation désirée. La justesse du jugement et des interventions à venir dépend de la précision du diagnostic. Puis, la recherche de solutions réside dans un choix fait en fonction de critères tant rationnels que socio-émotifs. Le diagnostic, de nature préventive ou curative, conduit vers la planification de l'action qui se veut une traduction des solutions retenues en un plan opérationnel visant l'exécution de l'action.

L'**exécution de l'action**, l'**implantation** et la **stabilisation**, c'est le test de réalisme des objectifs identifiés dans le plan opérationnel. Cette étape, comme la précédente d'ailleurs, cerne la dynamique du milieu afin de permettre une gestion efficace des résistances. Gérer les résistances consiste principalement à reconnaître leur nature et leur source, à en analyser et expliquer les causes de même qu'à ajuster la stratégie en conséquence.

La **gestion de la période de transition** est l'étape de la démarche se situant entre les phases de mouvement et de recristallisation. La réussite de cette étape réside dans la capacité de faire passer le système d'un état de déséquilibre à un nouvel état d'équilibre plus satisfaisant.

Bien qu'un changement puisse être imprévisible et se produire subitement, la description des trois (3) phases du processus et des trois (3) étapes de la démarche invite à poser le postulat suivant: la "maximisation" des chances de réussite repose essentiellement sur la planification du changement.

3.1.3 Les approches du changement

Avant de résumer la taxonomie des approches du changement élaborée par Collerette et Delisle (1982), attardons-nous, comme le suggèrent les auteurs, aux notions d'approche, de stratégie et de tactique.

La notion d'**approche** traduit le modèle privilégié par l'agent de changement reflétant du même souffle ses propres valeurs. L'approche revêt donc un caractère purement théorique se rapprochant de l'idéologie.

La notion de **stratégie** réfère à l'ensemble des actions mises en oeuvre pour atteindre les objectifs visés. La stratégie est abstraite et demeure hypothétique et théorique tant et aussi longtemps qu'elle n'est pas appliquée. Pour Marie-Michèle Guay (1989), la stratégie n'a de sens que si l'on tient compte de l'aléatoire et des partenaires qui pourraient éventuellement jouer contre nous. Il ressort donc de cette notion une dimension tantôt offensive tantôt défensive (recul, statu quo).

La notion de **tactique**, pour sa part, évoque plutôt une exécution locale, ad hoc, ponctuelle. La tactique se veut concrète et circonstancielle. Les auteurs Tessier et Tellier (1973, p. 241) illustrent de manière intéressante la typologie des tactiques de changement intentionnel (Tableau 1).

TABLEAU 1

TYPOLOGIE DES TACTIQUES DE CHANGEMENT INTENTIONNEL

STRUCTURE DES OBJECTIFS

ÉQUILIBRE DU POUVOIR	DIVERGENCE TOTALE	DIVERGENCE LIMITÉE	CONVERGENCE LIMITÉE	CONVERGENCE TOTALE
+	IMPOSITION	MANIPULATION	PRESSION	PERSUASION (INFORMATION)
○	CONFRONTATION	INTRIGUE	NÉGOCIATION	COOPÉRATION
—	CONTESTATION	SUBVERSION	REVENDICATION	DEMANDE (INFORMATION)

*Les signes (+) et (—) signifient que l'équilibre du pouvoir est à l'avantage de l'initiateur d'un changement (+) ou à son désavantage (—). Le chiffre (0) désigne une situation où le pouvoir est en équilibre.

On y trouve, en ordonnée, les trois (3) grandes catégories de situations quant à l'équilibre du pouvoir et, en abcisse, les quatre (4) types de situations quant à la structure des objectifs.

En conséquence, une stratégie ne peut exister sans tactiques, mais les tactiques peuvent exister sans stragégie.

Pour Collerette et Delisle (1982), il n'y a pas de bonne ou mauvaise approche, mais plutôt une approche appropriée ou non aux caractéristiques d'une situation. Les approches référant aux valeurs privilégiées par les initiateurs, les auteurs les regroupent en deux (2) typologies. Voici ces deux typologies avec les approches correspondantes:

- une typologie se rapportant à la conception du changement chez l'humain:
  - approches empirico-rationnelles;
  - approches normatives-rééducatives;
  - approches coercitives.
- une typologie se rapportant aux rapports entre l'agent et le destinataire:
  - approches consensuelles;
  - approches conflictuelles;
  - approches marginales ou contre-culturelles.

Les **approches empirico-rationnelles** s'adressent à la raison et affectent les opinions en faisant appel au pouvoir du savoir, de l'expertise. Toutefois, ces approches touchent à leur limite quand il s'agit de modifier en profondeur des attitudes ancrées chez le destinataire.

Les **approches normatives-rééducatives** veulent éduquer les gens à de nouvelles attitudes et valeurs et par conséquent privilégient dans une large mesure l'implication personnelle. Ces approches considèrent la personne comme un être social et misent sur le partage du pouvoir et les relations de collaboration. Leur principale faiblesse réside dans le fait qu'elles ne permettent pas à l'agent de changement d'intervenir directement et rapidement auprès d'un système social vaste et complet. Aussi, l'intervention ne pouvant être menée qu'auprès d'un petit groupe, cela suppose-t-il un considérable investissement en temps donc en argent.

Les **approches coercitives** s'appuient sur une utilisation contraignante du pouvoir sous toutes ses formes et visent à récompenser ceux qui adhèrent aux objectifs du changement et à punir les résistants. Ces approches ont peut-être le mérite d'être expéditives, mais il arrive souvent qu'elles consomment une quantité importante de temps et d'énergie au moment de l'implantation.

Les **approches consensuelles** tentent d'introduire des changements en amenant les principaux acteurs concernés à partager les décisions quant aux issues et moyens du changement. Quoique ces approches consomment une quantité importante de temps et d'énergie à la phase de décision, elles permettent d'en économiser de façon appréciable lors de l'implantation du changement.

Les **approches conflictuelles** supposent la mobilisation d'un pouvoir supérieur à celui de l'adversaire pour introduire un changement. Ces approches comportent plusieurs avantages dont celui de faire des gains secondaires, mais elles comportent aussi des risques élevés dont celui de laisser des séquelles durables entre les adversaires qui, par ailleurs, devront continuer à cohabiter.

Les **approches marginales** ou contre-culturelles avancent qu'il est inutile de vouloir agir sur les autres pour les changer et qu'il demeure préférable de se changer soi-même, indépendamment des contraintes de l'environnement. La principale faiblesse réside dans le risque pour un sous-groupe vivant une expérience en-dehors du macrosystème d'être récupéré par ce dernier.

Rappelons que c'est l'analyse de la situation qui guide le choix de l'approche, celle-ci déterminant par la suite les stratégies à déployer. De plus, dans la réalité, l'agent de changement emprunte souvent à plus d'une approche des scénarios se prêtant à l'évolution de la situation.

3.1.4 La culture organisationnelle

La culture étant un système de représentations et de valeurs partagées par les membres d'une organisation, il importe de savoir que, comme tente de nous le faire comprendre Charles Handy (1985), chaque culture est bonne selon le contexte. Ainsi, il n'y a pas de mauvaise culture ou combinaison de cultures, mais seulement des cultures inadaptées aux circonstances.

Pour nous faire mieux saisir les concepts soutenant la typologie des cultures organisationnelles, ce dernier leur donne un nom et leur attribue une image et un dieu grec (Figure E).

FIGURE E
LES QUATRE DIEUX DE L'ORGANISATION

Culture	*Image*	*Dieu*
Club		Zeus
Fonction		Apollon
Projet		Athéna
Existentielle		Dionysos

Source: Handy (1985)

Selon Handy, les organisations ont besoin de plusieurs cultures pour s'épanouir. La difficulté, c'est que la culture dominante dicte les règles du jeu.

L'auteur avance le postulat voulant que chaque culture fonctionne avec des hypothèses différentes relativement aux façons d'influencer et d'exercer le pouvoir, de motiver les individus, de penser et d'apprendre, de changer les autres et les choses.

Ainsi, dans la culture **CLUB**, caractérisant davantage les petites ou nouvelles organisations,

- les façons d'influencer sont:
  - faire ses preuves;
  - faire comme le patron;
  - l'empathie, la confiance mutuelle;
  - se parler beaucoup (rapports informels);
  - avoir des affinités (réseaux d'amis);
  - accorder de l'importance à l'individu, à ses efforts et à son autonomie.

- les façons de penser et d'apprendre sont:
  - la pensée intuitive;
  - arriver vite à des solutions qu'on n'hésite pas à changer;
  - varier les dossiers et multiplier les activités;
  - apprendre de ses semblables;
  - produire peu de rapports et d'analyses.

- les façons de motiver et de récompenser sont:
  - avoir un effet décisif sur les résultats;
  - accorder de l'importance à l'argent;
  - confier plus de responsabilités;
  - contrôler les résultats;
  - associer les résultats à la personne.

Dans la culture de **FONCTION**,

- les façons d'influencer sont:
  - le rôle, la position, le titre;
  - le style de gestion formalisé;
  - l'autorité formelle;
  - préférer le compromis au conflit.

- les façons de penser et d'apprendre sont:
  - le processus rationnel, la pensée logique, séquentielle et analytique;
  - beaucoup de politiques et de procédures;
  - vouloir acquérir plus de connaissances et de compétences;
  - valoriser la formation;
  - ne pas aimer le changement.

- les façons de motiver et de récompenser sont:
  - l'ordre et l'importance du devoir;
  - concrétiser les rôles écrits;
  - l'importance égale entre rôles et résultats;
  - accorder davantage d'autorité formelle;
  - valoriser la prévisibilité et la stabilité;
  - obtenir des avantages secondaires;
  - un bon système de planification des ressources humaines lié aux objectifs de l'organisation.

Dans la culture du **PROJET**,

- les façons d'influencer sont:
  - la compétence, la crédibilité, la persuasion;
  - beaucoup de réunions et de groupes d'experts;
  - écrire et lire beaucoup;
  - faire naître le changement d'un consensus;
  - s'entourer de consultants et d'équipes de coordination.

- les façons de penser et d'apprendre sont:
  - valoriser le travail en équipe, la logique et la créativité;
  - développer la capacité de résoudre des problèmes;
  - la formation, le perfectionnement et les études de cas;
  - sélectionner en fonction de la capacité d'adaptation;
  - ne pas accorder d'importance à l'âge;
  - valoriser la croissance personnelle et la mobilité.

- les façons de motiver et de récompenser sont:
  - respecter l'expertise et le sens professionnel;
  - allouer une plus grande marge de manoeuvre;
  - la variété;
  - le développement horizontal plutôt que l'avancement vertical.

Dans la culture **EXISTENTIELLE**,

- les façons d'influencer sont:
  - reconnaître des individus, non l'autorité;
  - accepter de changer pour servir des intérêts personnels;
  - gérer par le consentement.

- les façons de penser et d'apprendre sont:
  - l'autonomie, l'indépendance, le choix sans contrainte;
  - aimer les défis;
  - ne pas aimer la planification;
  - apprendre par immersion.

- les façons de motiver et de récompenser sont:
  - fournir une marge de manoeuvre;
  - jouir d'une liberté personnelle;
  - fonctionner en solitaire (sans sentiment d'appartenance);
  - aider à l'atteinte des buts personnels.

Mais comment lier les cultures entre elles. Pour Charles Handy (1985), cela suppose qu'il faille établir des passerelles par l'intermédiaire d'agents de liaison, favoriser des mécanismes d'intégration, unifier le langage par des objectifs communs et faire preuve de tolérance.

Et comment faire pour initier un changement? De leur côté, Bertrand et Guillemet (1989, p. 131) font ressortir l'importance de la culture dans le succès organisationnel lorsqu'ils avancent: "Une organisation ne peut être analysée, conçue ou gérée correctement si on ne tient pas compte de la culture organisationnelle... L'avenir montrera, sans doute, que la bonne stratégie tient compte de deux facteurs: la nécessité de finalités bien comprises et la prise en compte de la culture organisationnelle".

3.2 Revue de la littérature

Après avoir défini les concepts-clés reliés au système, au processus du changement, aux approches du changement et à la culture organisationnelle, la section qui suit présente une synthèse de quelques auteurs ayant traité de l'approche systémique et du changement organisationnel.

3.2.1 La théorie générale des systèmes et l'approche systémique

Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), fondateur de la théorie générale des systèmes, met de l'avant une approche organique de l'organisation, par opposition à l'approche mécaniste en application jusque-là. L'approche organique (ou vision globale de la vie) est basée sur "une philosophie sociale selon laquelle le corps social fonctionne comme le corps humain, soit un tout cohérent dont chacune des parties remplit une fonction nécessaire à l'ensemble". (Bertrand et Guillemet 1982, p. 21)

Ce nouveau paradigme introduit les concepts de complexité, environnement, synergie en guise de réponses à des questions laissées pour compte par l'approche mécaniste.

La systémique, ou théorie générale des systèmes, alterne entre la pensée analytique et la pensée globalisante mettant en lumière les caractéristiques générales du système, les caractéristiques des sous-systèmes et les relations avec l'environnement.

Bertrand et Guillemet (1982, p. 52) résument ainsi les caractéristiques d'un système:

1. L'OUVERTURE: fermeture
2. LA COMPLEXITÉ: interdépendance, hiérarchie, différenciation
3. LA FINALITÉ: équifinalité
4. LE TRAITEMENT: entrée (intrants), sortie (extrants), conversion, production
5. LA GLOBALITÉ: totalité, synergie
6. LE FLUX: échange, communication, canaux
7. LA RÉGULATION: objectifs, décision, contrôle
8. LA RÉTROACTION: négative, positive, informationnelle, prévisionnelle
9. L'ÉQUILIBRE: stabilité dynamique, homéostasie
10. L'ENTROPIE: naissance, évolution, croissance, mort

Contrairement à la théorie générale des systèmes que l'on peut qualifier de philosophie des systèmes, c'est-à-dire l'ensemble des lois applicables à tous les systèmes, l'approche systémique est, pour sa part, une méthodologie. Pour certains auteurs, le système est indépendant de la personne qui l'observe tandis que pour d'autres, le système dépend du point de vue de l'observateur. Ces deux (2) tendances donnent naissance à plusieurs définitions desquelles nous retenons celle de Joël de Rosnay (Bertrand et Guillemet 1982, p.38):

> Il ne faut pas considérer l'approche systémique comme une "science", une "théorie" ou une "discipline", mais comme une nouvelle méthodologie, permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action.

L'approche systémique est une façon de voir l'organisation de façon globale, c'est-à-dire dans sa totalité avec ses composantes et ses interactions avec son environnement.

Les organisations sont des systèmes complexes qui se développent dans un environnement spécifique. De tout temps, les êtres humains ont construit des organisations sociales. Aujourd'hui, plus que jamais, les organisations sont partout. Comme le dit Gladys L. Symons (1989), "Nous naissons au sein d'organisations, nous y passons une grande partie de notre vie et , la plupart du temps, nous y mourons". Aussi, pour nous mieux faire connaître et comprendre l'organisation, l'approche systémique l'aborde dans sa complexité et nous la présente baignant dans un suprasystème environnemental, avec lequel elle est en interaction, et intégrant des sous-systèmes différenciés avec leurs composantes humaines et structurelles reliées entre elles par un réseau organique. Comme le mentionne André Gagné (1984, p. 26), "L'évolution de l'ensemble du système est fonction du rapport entre les forces et les faiblesses de chaque sous-système".

En terminant, précisons que l'époque 1960-1980 est marquée par la consolidation des connaissances en cybernétique (science du contrôle et de la communication) et par la systématisation de l'approche systémique dans différents domaines. Pour élaborer leurs théories organisationnelles, plusieurs auteurs puisent dans ces deux (2) domaines; c'est le cas pour Kast et Rosenzweig.

3.2.2 Le changement organisationnel

Par extension à leur définition du changement, Collerette et Delisle (1982, p. 26) définissent en ces termes le changement organisationnel: "Toute modification observée dans la culture ou la structure d'un système organisationnel et qui a un caractère relativement durable".

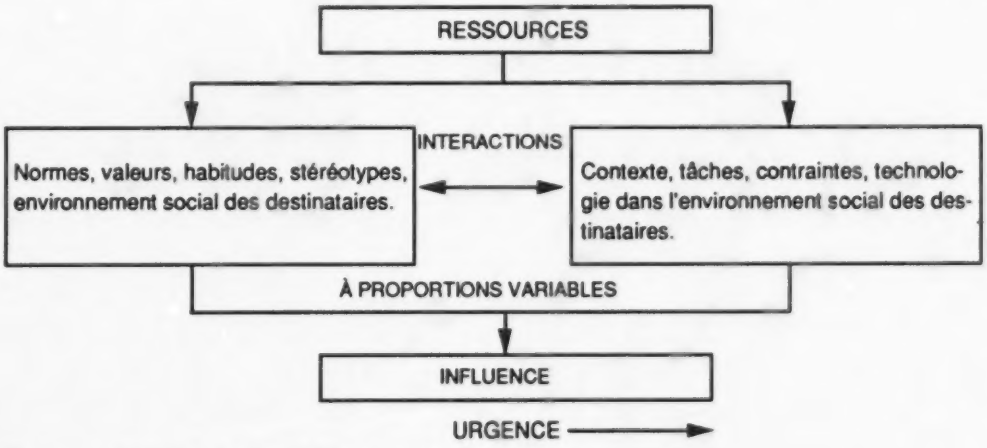
Selon Marie-Michèle Guay (1989), le changement organisationnel peut et doit être géré par rapport à trois (3) aspects: technique-structurel (formel), culturel (informel: valeurs, croyances, attitudes) et politique (relations de pouvoir entre les individus). Le changement comporte plusieurs facettes; il est paradoxal. Gérer le changement nécessite des habiletés spécifiques: donner le ton, assumer le leadership et avoir une vision de la direction adoptée; s'il est trop lent, le changement avorte.

Ces postulats ne sont pas sans faire appel aux notions de pouvoir et d'influence, ces notions se situant au coeur même de la vie d'un système. Seule la détention de pouvoir permet l'obtention de changement.

Comme le soulignent Collerette et Delisle (1982, p. 159), "Pouvoir et changement sont intimement liés et l'on ne peut imaginer l'exercice de l'un sans la présence de l'autre". Pour comprendre les interactions de pouvoir, Peter Blau (Collerette et Delisle 1982, p. 158) donne la définition suivante: "La capacité qu'a un individu ou un groupe d'obtenir que quelqu'un fasse ou pense quelque chose qu'il n'aurait ni fait ni pensé autrement". Pour Collerette et Delisle (1982, p. 160), "La source du pouvoir, c'est la détention réelle ou présumée des ressources valorisées par les personnes visées".

En d'autres termes, l'agent de changement doit tenir compte des variables culturelles et contextuelles dans l'exercice de son influence (Figure F). Il doit savoir ce que ceux qui doivent être influencés valorisent.

FIGURE F
LES VARIABLES CULTURELLES ET CONTEXTUELLES DANS L'EXERCICE DE L'INFLUENCE



Source: COLLERETTE ET DELISLE (1982: 161)

Les auteurs nous rappellent que les ressources ne sont pas valorisées de façon absolue et permanente, mais de façon situationnelle. Toutefois, à la faveur d'une situation d'urgence, l'agent peut détenir des atouts majeurs.

Aussi, dans une perspective d'adaptation situationnelle fonctionnelle, l'agent doit habilement tenir compte des résistances comme des indications sur le rythme d'introduction du changement au regard de la capacité d'ajustement des destinataires compte tenu du stress suscité par celui-ci, de même qu'une indication sur la pertinence de réévaluer la cible du changement voire d'en changer la direction. Gérer les résistances, c'est reconnaître leur source, leur nature, les analyser en expliquant leurs causes et ajuster la stratégie et la planification en conséquence.

3.2.2.1 Le changement planifié

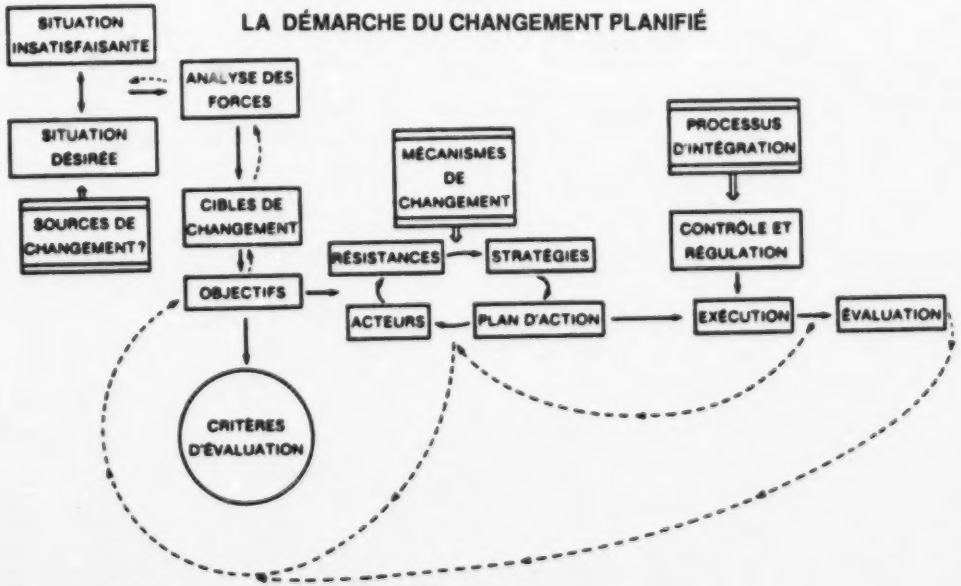
Collerette et Delisle (1982, p. 49) définissent ainsi le changement planifié: "Un effort délibéré de changer une situation dite insatisfaisante, au moyen d'une série d'actions dont le choix et l'orchestration résultent d'une analyse systématique de la situation en cause".

Le changement planifié consiste en une démarche systématique que nous avons abordée succinctement (et sous un angle différent) dans le chapitre portant sur le processus du changement. Cette démarche (Figure G) comporte quatre (4) étapes:

1. Le diagnostic et l'identification de mesures correctives;
2. La planification de l'action;
3. L'exécution de l'action;
4. L'évaluation de l'action.

FIGURE G

LA DÉMARCHE DU CHANGEMENT PLANIFIÉ



Source: COLLERETTE ET DELISLE (1982: 205)

1. *Le diagnostic et l'identification de mesures correctives.*

Cette première étape appelle l'observation de la situation réelle jugée insatisfaisante et la description de la situation désirée. Puis, l'analyse des causes responsables de l'écart entre les situations fournit des pistes d'intervention et mène à l'identification de mesures correctives visant à réduire l'écart enregistré.

2. *La planification de l'action.*

Cette deuxième étape suppose l'identification de moyens appropriés pour agir sur les composantes à améliorer. Elle doit prendre en compte tant le contenu du changement que son processus, ce qui signifie l'adoption de stratégies adéquates d'implantation de la solution dans le système social. Cela, tout en considérant la "masse critique" soit les individus ou les groupes dont l'engagement représente la condition sine qua non à l'implantation du changement.

3. *L'exécution de l'action.*

Cette troisième étape fait référence à la mise en oeuvre du plan d'action. Il importe que la réalisation des activités prévues soit coordonnée et supervisée; à ce titre, des mécanismes de contrôle doivent être mis en place dans le but d'assurer la bonne marche des opérations. Au besoin, ces mécanismes de contrôle permettent de redresser la trajectoire et de rajuster la planification.

4. *L'évaluation de l'action.*

Cette dernière étape de la démarche de changement commande un bilan. On se pose les questions sur les résultats atteints en rapport avec les objectifs visés. Il s'agit de poser à nouveau un diagnostic susceptible de fournir l'information relative à la décision de poursuivre ou d'interrompre l'action. D'une part, l'évaluation du contenu vise à mesurer et à juger de la pertinence des solutions retenues, puis à décider de la suite des événements. D'autre part, l'évaluation du processus porte surtout sur l'efficacité et l'efficience des approches et stratégies déployées.

Pour chacune de ces étapes, diverses actions sont possibles. Par exemple, à l'étape du diagnostic: sondages, consultations de groupe; à l'étape de la planification: discussions publiques, groupes de travail; à l'étape de l'exécution: sessions de formation, réorganisations; finalement, à l'étape de l'évaluation: entrevues, observations, etc.

3.3 Modèles théoriques retenus

L'objet de notre projet d'intervention, portant sur l'élaboration et l'implantation d'un curriculum dans une école spéciale, nous amène à jongler avec des concepts relatifs à l'organisation dans ses dimensions structurelle et culturelle et au phénomène du changement organisationnel.

En effet, nous devons nous doter de "grilles de lecture" permettant une analyse d'une réalité fort complexe de même qu'une gestion intégrée des ressources humaines et matérielles vers un objectif commun.

Pour les fins du présent rapport, nous appuyons donc notre argumentation sur les trois (3) modèles théoriques suivants:

1. L'approche systémique selon Kast et Rosenzweig;
2. La culture organisationnelle selon Charles Handy;
3. La démarche de changement planifié selon Collerette et Delisle.

1. L'approche systémique vise principalement à mettre en évidence l'organisation en tant que système et à préciser les interdépendances de ses différents sous-systèmes entre eux ainsi que l'interdépendance du macrosystème avec son environnement. Inhérente à la notion de système est la notion de hiérarchie, c'est-à-dire que tout système peut être considéré comme système ou sous-système dépendant du point où l'on se place. Le modèle social ouvert de Kast et Rosenzweig (1979) sert donc de cadre de référence à la présente étude en tenant compte, toutefois, de certaines précisions apportées par Bertrand et Guillemet (1989) à savoir: la terminologie désignant les sous-systèmes et la distinction entre climat et culture. Pour ces derniers auteurs, le climat fait partie du sous-système psychosocial tandis que la culture est essentiellement une composante du sous-système culturel. De plus, Bertrand et Guillemet (1989, p.4) accordent de l'importance à l'intuition et aux sentiments: "L'approche systémique comprend plus que les activités de planification, d'organisation et de contrôle propres à la gestion; elle est aussi une affaire de pensée, d'intuition, de sentiments, de personnes ayant des objectifs à atteindre, d'une culture organisationnelle, etc."

2. La culture organisationnelle est constituée d'un ensemble de valeurs et de croyances partagées qui donnent naissance à des normes de comportement. Non pas pour les définir, mais plutôt pour nous permettre de les reconnaître, Charles Hand) associe chacune des quatre (4) cultures répertoriées à un culte ou une philosophie de g . Pour cela, il leur attribue un nom, une image et un dieu grec d'où l'évocation de nuances formant les concepts. Charles Handy est l'auteur de la théorie de l'adéquation culturelle voulant qu'aucune culture ne soit mauvaise ou inefficace en soi, mais seulement inadaptée aux circonstances.

3. La démarche de changement planifié décrite en quatre (4) étapes par Collerette et Delisle (1982) sert d'appui tant à l'élaboration dudit curriculum qu'à son implantation. Le diagnostic de la situation, la planification, l'exécution et l'évaluation de l'action représentent autant d'étapes à franchir dans la définition du "quoi" (le contenu) que dans celle du "comment" (la stratégie). À elle seule, la planification regroupe quatre (4) catégories de techniques ou méthodes: les méthodes non quantitatives telles le processus de solution de problème (PSP, p.16), la simulation, l'analyse des points critiques et les méthodes quantitatives qui font appel à des modèles économétriques, des analyses de corrélations, les projections exponentielles. Mais dans le cadre de notre travail, ce sont les modèles d'échéancier qui sont utilisés, c'est-à-dire le graphique de Gantt qui décrit les activités par rapport à l'objectif visé et le cheminement critique qui identifie les activités essentielles à la réalisation du projet.

En somme, les trois (3) modèles théoriques retenus se complètent pour nous guider dans l'élaboration de l'intervention de changement. Ainsi, à partir de la démarche de changement planifié de Collerette et Delisle comme toile de fond, nous franchissons les étapes de planification et d'exécution de l'action à l'aide des deux (2) autres modèles théoriques. Déjà, à l'étape de planification, le modèle de Kast et Rosenzweig nous permet d'identifier les cibles du changement alors que celui de Charles Handy nous indique comment conduire efficacement ce changement dans l'organisation.

4. MÉTHODOLOGIE

4.1 Collecte et traitement des données

Le mandat confié par le DPR et le directeur de l'école Cherrier dès septembre '89 nous contraint à amorcer le processus de changement très rapidement. Ayant déjà une connaissance intuitive du milieu, pour y intervenir depuis cinq (5) ans comme conseillère pédagogique et y avoir été enseignante pendant trois (3) ans, nous optons, sans aucune hésitation, pour un mode de gestion participatif avec la constitution d'un imposant comité de travail consultatif et l'implication, de diverses manières, de tous les agents d'éducation. Activement engagée dans le feu de l'action, ce n'est qu'en mars '90 que nous procédons au diagnostic organisationnel sur la culture d'entreprise. Faute de nous guider dans le choix d'une stratégie appropriée, l'enquête permet toutefois de mesurer l'adéquation de la stratégie de changement adoptée avec la culture dominante de l'école Cherrier. Les conclusions de cette collecte de données servent essentiellement à infirmer ou confirmer l'hypothèse avancée par la stratégie mise en oeuvre voulant que le milieu valorise une approche consensuelle. C'est également ce que le deuxième volet de cette rubrique veut démontrer en illustrant, de façon plus informelle, l'importance du consensus dans le groupe pour faire naître le changement.

4.1.1 Culture organisationnelle: enquête

Pour cerner les préférences culturelles de l'école Cherrier et ainsi vérifier si la stratégie de changement choisie est appropriée, le questionnaire d'auto-diagnostic (Annexe A) de Charles Handy (1985) portant sur les cultures d'entreprise est utilisé.

Neuf (9) rubriques composent ce questionnaire, lesquelles se subdivisent respectivement en quatre (4) affirmations décrivant les valeurs, les croyances et les formes de comportement dont on pourrait dire qu'elles sont typiques de l'organisation. Puis, le même processus se répète en ce qui a trait aux préférences et croyances personnelles des individus.

Le questionnaire est distribué à toutes les catégories de personnel de l'école soit trente-six (36) personnes allant de la direction au personnel de soutien en passant par les enseignants, les techniciens en éducation spécialisée et les aides pédagogiques. La passation s'échelonne sur une période couvrant trois (3) semaines, période au terme de laquelle quatorze (14) questionnaires dûment complétés son remis. Ainsi, la taille de l'échantillon suggère une marge d'erreur de plus ou moins 10% avec un niveau de confiance de 90%.

La compilation des réponses (Tableau 2) donne le profil suivant:

TABLEAU 2
CULTURE ORGANISATIONNELLE: RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

RÉPONSES	A	B	C	D	TOTAL
CULTURE DIEU	Club Zeus	Fonction Apollon	Projet Athéna	Existentielle Dionysos	
L'organisation	408	283	238	312	1241
Les individus	445	329	218	262	1254

Les résultats les plus faibles correspondent au type de culture valorisé dans le milieu. Ainsi, la culture dominante perçue par les répondants tant pour l'organisation que pour eux-mêmes est une **culture de projet** faisant référence au dieu grec **Athéna.**

4.1.2 Changement: concertation et consultation dans le milieu

Outre la partie plus scientifique de la collecte de données que constitue l'enquête sur les cultures d'entreprise, le modèle systémique de Kast et Rosenzweig de même que la démarche de changement planifié de Collerette et Delisle (recoupant le modèle de processus de solution de problème de Laflamme) servent de grilles d'analyse permettant d'organiser le changement.

Les sources desquelles dérivent le changement à l'école Cherrier sont la présence de renforcements négatifs et l'attrait de satisfactions accrues. Les renforcements négatifs résident dans la présence d'un feedback négatif qui informe l'organisation de l'impact de son action. Quant à l'attrait de satisfactions accrues, il découle de la conviction de la supériorité des effets qui résulteront du changement. Pour faciliter l'adoption du changement par les destinataires, c'est le mécanisme de recherche qui se trouve mobilisé. Ce qui caractérise celui-ci, c'est qu'il engage le système dans la recherche d'options aménagées voire expérimentées pour répondre aux besoins du milieu.

Comme les valeurs et les attitudes de même que les techniques et connaissances constituent les cibles du changement, le facteur temps prend toute son importance et les résistances peuvent émerger de toute part. Toucher aux valeurs, c'est toucher à une philosophie quant aux façons d'être et d'agir privilégiées dans le milieu. De là naissent les résistances d'où la nécessité de motiver le changement: en identifiant clairement les éléments d'insatisfaction reliés à la situation actuelle, en faisant bien connaître les désavantages de rester dans la situation actuelle, en faisant participer les personnes intéressées et compétentes, en permettant les comportements reliés à la situation désirée. C'est dans cette perspective que nous comptons gérer les résistances, car il faut garder présent à l'esprit que, s'il est vrai qu'un individu recherche la sécurité, le confort de ses habitudes, l'inertie, qu'il a peur du risque et de l'inconnu, le groupe, lui, s'accroche aux normes et valeurs du groupe, à son sentiment d'appartenance, à ses équilibres relationnels et l'organisation, quant à elle, se rabat sur son histoire, sa culture et son équilibre systémique. Comme le précisent Collerette et Delisle (1982, p.32), "En général, les gens opteront pour ce qui sera le moins anxiogène: le changement ou le statu quo".

Pour éduquer les gens à de nouvelles valeurs et attitudes, nous retenons une approche normative-rééducative de même que pour favoriser, dans une large mesure, l'implication personnelle quant au partage des décisions sur les issues et moyens du changement, nous privilégions une approche consensuelle. Les mécanismes de concertation et de consultation auprès de nombreux individus, comités et groupes constituent la stratégie de premier choix. Cette dernière aide à concentrer les efforts et à coordonner les activités, donne un sens de direction, ajoute de la cohérence à l'ensemble des actions et réduit l'incertitude. Pour alimenter la stratégie, on assiste à la création d'un imposant comité de travail ainsi qu'à la formation d'un groupe de production; exceptionnellement pour un an, la TFBC réunit les décideurs concernés par le projet ne plaçant à ses ordres du jour que des points relatifs à ce dernier; quant au CPEPÉ, organe de consultation permanent, il se voit régulièrement mis à contribution. À cela s'ajoutent des réunions spéciales en équipes-niveaux et en assemblée générale, sans compter une diffusion massive de l'information quant à la reformulation des politiques, à la modification des programmes de formation, à la transformation de la structure et à l'expérimentation de projets-pilotes.

Le rôle que nous jouons dans la dynamique du changement à l'école Cherrier est d'abord et avant tout un rôle d'animation participative. C'est-à-dire que notre investissement est partagé entre le contenu du changement et le processus vécu dans le changement. Quant à la position qu'occupent les divers agents , ils détiennent, formellement ou informellement, les statuts qui suivent:

- responsables: le DPR, la TFBC et les conseillers pédagogiques
- exécutants: les conseillers pédagogiques, le comité de travail et le groupe de production
- conseillers: les membres à la direction de la TFBC et les chefs de groupe.

On peut aussi identifier les agents aux rôles qui suivent:

- initiateurs: le DPR et le directeur de l'école Cherrier
- concepteurs - planificateurs: les conseillers pédagogiques
- exécutants: les conseillers pédagogiques, le comité de travail et le groupe de production
- évaluateurs: le DPR et la TFBC

Finalement, on peut différencier les différents types de destinataires qui suivent:

- les destinataires relais
  - les relais formels
    - les collaborateurs: les chefs de groupes et les enseignants désignés
    - les commanditaires: les chefs de groupe, les enseignants désignés et le CPEPÉ
  - les relais informels
    - les diffuseurs: les coordonnateurs de niveaux
    - les témoins: les enseignants impliqués dans l'expérimentation de projets-pilotes
- les destinataires terminaux: les enseignants et les professionnels des services éducatifs.

4.2 Limites de l'étude

Précisons tout d'abord que le mandat qui nous est confié en est un de développement c'est-à-dire de planification et d'exécution de l'action. Cela signifie que pour réaliser le présent rapport d'étude, nous intervenons pratiquement comme agente de changement alors que le rôle habituellement attendu dans la résolution du problème de gestion retenu est un de consultante.

Alors, plutôt que de restreindre notre étude à l'identification et l'analyse d'une situation problématique de matière administrative, en vue de formuler à cet égard des recommandations au mandant, nous voyons que notre apport consiste à initier et mener une intervention de changement appuyée sur un cadre générateur de recommandations quant à la poursuite de l'action.

À ce titre, notre rapport d'étude revêt davantage un caractère réactif, découlant de l'urgence de la situation problématique à résoudre, qu'un caractère proactif. D'ailleurs, l'analyse et l'argumentation s'étayent au fil de la réalisation du changement désiré.

Quant aux frontières de l'étude, mentionnons qu'elles résident dans la faiblesse de la méthodologie. De toute évidence, la collecte de données peut être qualifiée de parcellaire si l'on considère l'ampleur et la complexité de l'objet d'intervention. De plus, le traitement des résultats de l'enquête portant sur la culture organisationnelle appelle à la prudence. En effet, car comme le

> "La conceptualisation de la culture organisationnelle comme un outil de gestion entrave notre réflexion et nous éloigne plutôt que de nous rapprocher d'une compréhension plus complète de la réalité de la vie organisationnelle dans toute sa complexité".

Aussi l'auteure nous invite-t-elle à la prudence en nous faisant comprendre qu'utilisée comme outil de gestion plutôt que comme outil de recherche, la culture organisationnelle devient alors un instrument de contrôle dénaturant ainsi le concept même de culture.

5. ANALYSE DES DONNÉES

5.1 Analyse et interprétation des résultats en lien avec le cadre conceptuel

Le questionnaire d'auto-diagnostic sur les cultures d'entreprise (Handy,1985) fournit un moyen d'analyser et de codifier les préférences culturelles des individus ainsi que celles de l'équipe-école comme organisation. Ce questionnaire est bien sûr faillible en particulier quand on le remplit soi-même au sujet de soi-même. De plus, ni l'organisation ni le caractère ou la personnalité des individus ne sont des réalités objectivement mesurables. Il est donc clair que les résultats obtenus ne représentent que le point de vue actuel des individus face à eux-mêmes et à leur organisation; il en va de même pour les résultats d'ensemble qui ne peuvent être interprétés qu'en fonction de la perception actuelle des répondants et non pas généralisés à l'ensemble de l'équipe-école. Une grande partie des résultats dépend de la place que les personnes occupent dans l'organisation au moment de la passation du questionnaire, et de la satisfaction qu'elles trouvent dans leur propre vie. Dans une certaine mesure, elles changent probablement leur comportement culturel lorsqu'elles accomplissent différents aspects de leur travail.

Nous interprétons donc les résultats de l'enquête sur la culture organisationnelle au regard des trente-neuf (39%) pour cent que représentent les répondants afin d'éviter de généraliser les résultats à l'ensemble du personnel de l'école. De plus, nous supposons que les répondants ont collaboré à l'enquête de façon honnête. Nous savons qu'il pourrait exister un écart non négligeable entre les répondants et les non-répondants par rapport à l'objet de l'étude. C'est donc à titre indicatif que nous traitons les données découlant de cette collecte de perceptions.

Chacune des catégories de réponses étant associée à un type de culture organisationnelle, nous constatons que les répondants perçoivent l'organisation comme dotée d'une culture de type **Athéna** et que leur préférence individuelle se positionne sur le même segment de culture.

Telle que décrite dans le cadre conceptuel, la culture de type "Athéna" en est une de tâche, c'est-à-dire centrée sur les groupes d'experts. On y est motivé par la variété des tâches à accomplir et on y respecte le professionnalisme et l'expertise. Le mérite est lié aux projets réussis et l'âge des individus n'a pas d'importance. Dans une telle organisation, la façon de penser passe par le travail en équipe. La logique et la créativité y sont valorisées et l'on tente d'y développer la capacité à mieux résoudre les problèmes en trouvant ses propres solutions. On y apprend par la formation et le perfectionnement. Ainsi, ce type de culture organisationnelle fait place à beaucoup de réunions et d'échanges; l'influence exercée l'est par la persuasion et elle se fonde sur l'expertise et la compétence. Quant au changement, il naît d'un consensus au sein du groupe. Dans cette culture, on récompense en donnant une plus grande marge de manoeuvre.

Considérés comme valides parce qu'issus d'un échantillon représentatif, les résultats de l'enquête nous permettent de confirmer l'hypothèse (mise de l'avant par le choix "intuitif" d'une stratégie de changement) selon laquelle l'efficacité de la stratégie employée à l'école Cherrier est proportionnelle au degré de participation et d'implication de ses destinataires. En effet, les résultats démontrent clairement que le personnel de l'école Cherrier est sensible à une approche consensuelle du changement telle que décrite dans la culture Athéna.

5.1.1 La dynamique du changement

Cette partie étudie la dynamique du changement, c'est-à-dire la nature et la cible de celui-ci à travers la vision systémique de Kast et Rosenzweig. Puis, elle analyse le choix de la stratégie de changement employée en fonction des forces et enjeux en présence selon le modèle de Mintzberg.

Au secteur de la déficience intellectuelle à la CÉCM, le dernier changement important remonte à 1982 alors que le ministre de l'Éducation introduit quatre (4) programmes de formation générale à l'intention des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne. Quoique réservés aux élèves âgés de 4 à 18 ans, on applique également ces programmes à l'école Cherrier auprès de jeunes adultes en scolarité prolongée pour qui, jusqu'alors , seuls des programmes élaborés localement sont utilisés.

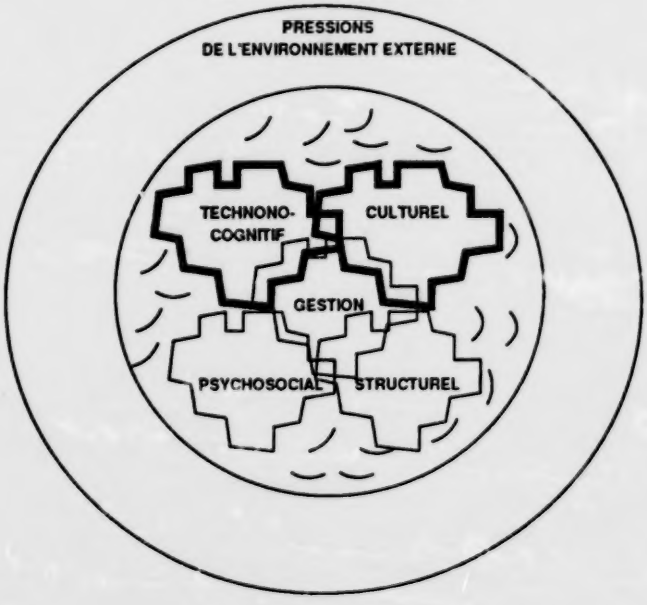
Puis, de septembre '88 à juin '90, la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation convie des représentants de diverses commissions scolaires à des rencontres trimestrielles dans le but d'évaluer les programmes pédagogiques en application, de préciser les orientations pour les 13-16, 16-21 ans et de proposer des modèles d'organisation des services éducatifs. Toutefois, quoique reconnaissant le besoin urgent de développement pédagogique pour les 16-21 ans, le comité ministériel décide de limiter son mandat aux 13-16 ans dans un premier temps.

Cela au moment où l'équipe de l'école Cherrier soulève elle-même un profond questionnement sur le devenir de cet établissement d'enseignement, sur le modèle mis en place depuis quelques années ainsi que sur les stratégies éducatives employées jusqu'à ce jour.

De leur côté, les parents des jeunes adultes scolarisés à Cherrier réclament des services éducatifs favorisant une plus grande autonomie chez leur enfant et une employabilité accrue. En effet, les parents mettent l'accent sur le développement de l'employabilité, en favorisant l'acquisition d'habiletés génériques transférables (ponctualité, horaire de travail, assiduité, attention et concentration, déplacements du domicile au travail) et l'acquisition d'habiletés professionnelles permettant une productivité minimale. Ils voient la période de 16 à 21 ans comme une période de préparation et de transition entre l'école (milieu plus structuré et encadré) et le milieu du travail (qui requiert davantage d'autonomie et d'habiletés). Même s'ils savent que leur enfant requerra, tout sa vie durant, un minimum d'encadrement et de supervision, en général les parents souhaitent qu'à l'âge de 21 ans, il puisse: vivre en appartement supervisé ou autonome, en groupe, seul ou en couple; travailler en milieu régulier dans des emplois non spécialisés, avec ou sans encadrement particulier; participer à des activités communautaires ou de loisir, en fonction de ses habiletés ou intérêts; obtenir de l'aide lorsqu'il en ressent le besoin.

Ainsi, ajoutées à la volonté du DPR et de la direction d'école de responsabiliser davantage les jeunes dans leurs apprentissages, les pressions exercées par l'environnement externe de même que le climat organisationnel appellent un changement. Les cibles (Figure H) de ce dernier: changer les façons de faire et de penser des agents d'éducation de l'école Cherrier. Le système étant organique, on remarque qu'en touchant à ces deux (2) sous-systèmes tous les autres s'en trouvent du même coup ébranlés.

FIGURE H
LES CIBLES DU CHANGEMENT



5.1.2 La stratégie de changement

L'école Cherrier baignant dans un environnement simple et prévisible, il apparaît déterminant que la direction ait une vision claire des objectifs de l'organisation et qu'elle les communique clairement. Que les responsabilités des agents d'éducation soient également claires, les buts et les objectifs atteignables si l'on veut qu'il soient pris au sérieux et mobilisateurs. Pour cela, ils doivent se concrétiser, c'est-à-dire être exprimés en normes, en résultats à atteindre puisque, sans planification, ni contrôle ni évaluation ne sont possibles. Il faut prévoir l'impact futur des décisions prises aujourd'hui.

Malgré les conséquences qu'il peut engendrer (processus long et résultats compromis) et les coûts plus considérables à défrayer, le DPR de concert avec la direction de l'école Cherrier optent pour l'élaboration d'une planification stratégique suivant un style de gestion axé sur un mode participatif. Par opposition à un style de gestion centré sur la standardisation et garant, dans certaines situations, d'une efficacité et efficience accrues. Comme le souligne Marcel Laflamme (1981, p.86), " Les décisions par consensus et les décisions unanimes sont plus longues, mais plus faciles à implanter. Contrairement à une décision que l'on fonde sur l'autorité pour qu'elle soit plus rapide".

Pour s'attaquer aux sous-systèmes technocognitif et culturel, c'est à l'automne 1989 que le RÉS met sur pied un comité de travail consultatif chargé de définir le cadre conceptuel de l'intervention pédagogique auprès de la population concernée. Ce comité, composé de représentants de quatre (4) écoles spéciales dont la directrice adjointe, deux (2) chefs de groupe et une (1) enseignante de l'école Cherrier, se réunit à raison d'une demi-journée par semaine. Son rôle consiste à développer un cadre de référence rigoureux à la lumière des consultations menées auprès du CPEPÉet des équipes d'enseignants. Le rôle décisionnel revient au DPR et aux directeurs des quatre (4) écoles spéciales réunis à la TFBC.

L'originalité de cette formule tient au fait que c'est la première fois dans son histoire récente que l'école Cherrier se dote d'une telle structure de consultation, de coordination et d'intégration. Ces derniers mécanismes portent sur: l'orientation relative à sa mission fondamentale; la formulation d'objectifs pédagogiques rendus clairs et communiqués à tous; l'énoncé de moyens efficaces et efficients pour les atteindre; les modalités d'évaluation des résultats attendus.

Pour la réalisation de ce projet, le RÉS prévoit une période intense de développement d'une durée de dix (10) mois et consent approximativement la somme de 30 000$. Cet investissement financier provient du salaire correspondant au nombre de jours consacrés à ce mandat par deux (2) conseillers pédagogiques, six (6) enseignants, trois (3) secrétaires et cinq (5) membres à la direction des écoles.

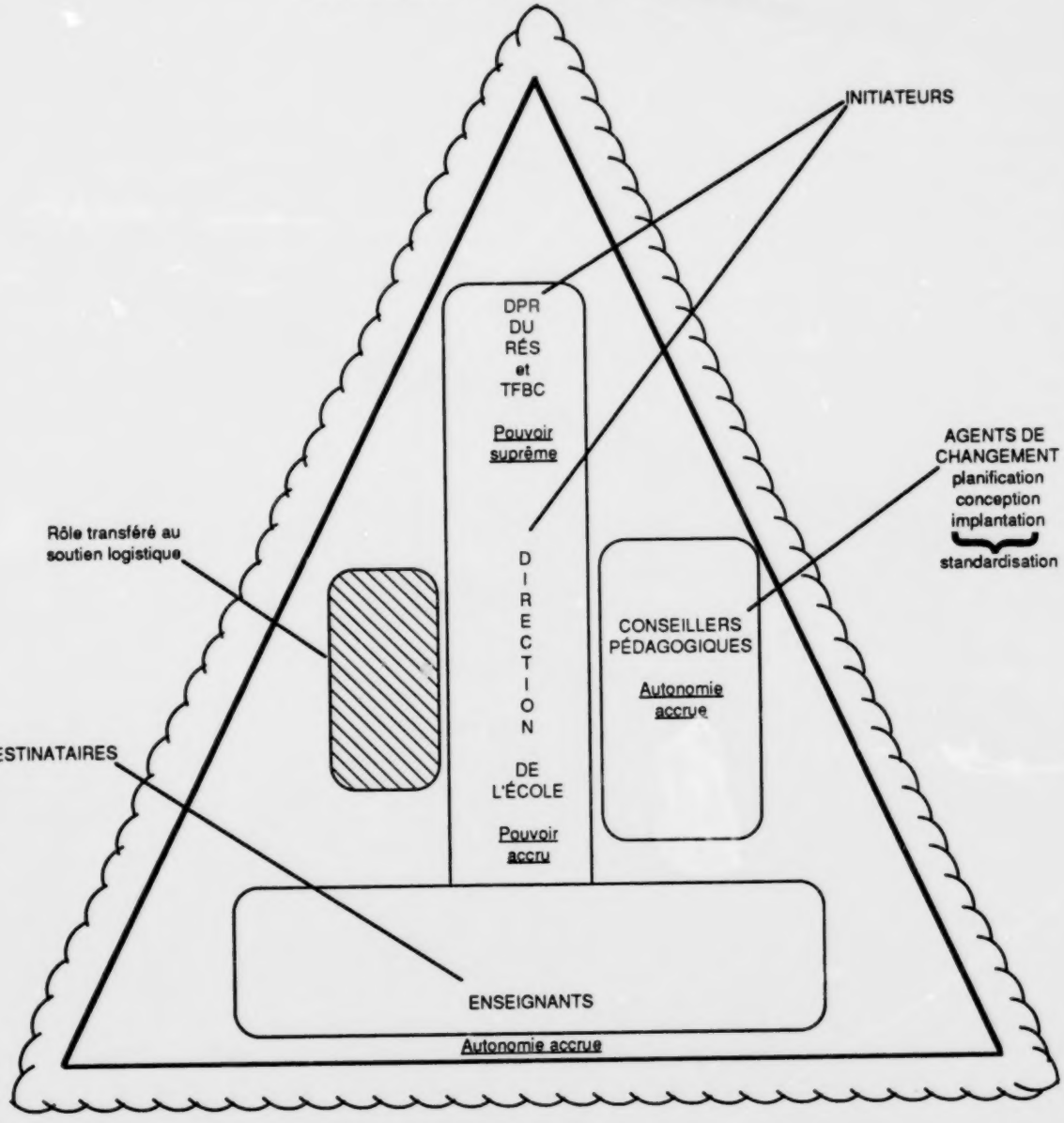
La stratégie appliquée: information sur les orientations, les buts - consultation sur les objectifs spécifiques et les moyens. Il est établi qu'il relève de la responsabilité du sommet stratégique de définir les orientations, les buts considérant cela comme un exercice de leadership et en prenant pour acquis que les gens n'aiment pas se faire imposer des buts, mais apprécient encore moins une administration qui n'en a pas de précis. Aussi, afin de faciliter l'adhésion et la prise en charge des buts par l'équipe de l'école Cherrier, il en résulte la plus vaste consultation (comité de travail) jamais effectuée dans ce milieu. En plus du mécanisme de consultation formel que représente le CPEPÉ, des formules d'information-consultation, susceptibles de rejoindre chacun, s'avèrent nécessaires (assemblée générale, comité pédagogique, équipes-niveaux). Ces diverses rencontres, tantôt animées par le directeur, la directrice adjointe et les chefs de groupe, servent à rallier autant que possible les diverses catégories de personnel aux objectifs du curriculum.

Le changement s'inscrit dans une situation où le climat organisationnel semble favorable, ce qui a pour effet de minimiser **les enjeux en présence à l'interne** (Figure I). Par ailleurs, on assiste à une polarisation du pouvoir par le soutien logistique, précisément par les conseillers pédagogiques, qui se substitue à la technostructure par le rôle de standardisation qu'on lui confie. En effet, le DPR du RÉS, désireux de voir s'articuler un curriculum approprié aux besoins des 16-21 ans, préfère initier les opérations de normalisation plutôt que d'attendre les conclusions des travaux du comité ministériel représenté institutionnellement par le Service des études. De ce fait, le soutien logistique, qui par nature tend à la collaboration auprès de la gestion intermédiaire et de la base opérationnelle, se voit au coeur de toutes les opérations puisque responsable de la planification et de l'implantation du curriculum. Une fois achevé, ce dernier est déposé au MÉQ pour approbation voire généralisation.

En fondant leurs tactiques sur le partage du pouvoir, les relations de collaboration et la valorisation de l'implication personnelle, les agents de changement font appel à une approche du changement que Collerette et Delisle (1982, p.144) qualifient de "normative-rééducative", approche décrite dans le cadre conceptuel. Finalement, grâce au mode participatif mis de l'avant, le centre opérationnel et la gestion intermédiaire y gagnent en autonomie.

FIGURE I

LES ENJEUX EN PRÉSENCE À L'INTERNE



Source: Adaptation du modèle de structure organisationnelle de MINTZBERG, H. (1979)

6. CONCEPTION DE LA SOLUTION

6.1 L'intervention de changement

Tel que mentionné dans le bloc 1 du présent document, le premier cycle du processus de solution de problème (Figure B) a été pris en charge par le DPR, de concert avec le directeur de l'école Cherrier. C'est-à-dire: le diagnostic posé par la formulation du problème soit l'établissement de l'écart existant entre la situation réelle et la situation désirée, la proposition d'éléments de solution et leur évaluation en fonction de leur pertinence, leur réalisme et leur acceptabilité, puis la prise de décision quant à la solution la plus rationnelle et la plus souhaitable en terme d'adhésion du personnel, décision se traduisant en objectif à réaliser.

Comme l'implantation du curriculum en ISPMT à l'école Cherrier vise principalement un changement de la pratique pédagoqique, il importe de considérer une animation de type démocratique en vue d'une utilisation optimale des ressources des participants. De toute évidence, les décisions par consensus ou décisions unanimes sont plus faciles à implanter.

La rubrique consacrée à l'intervention de changement vient préciser les actions planifiées au regard du second cycle du modèle de processus de solution de problème susmentionné. Nous entendons par là: la planification de l'action caractérisée principalement par la formulation des activités pré-exécutoires à la concrétisation de l'objectif visé et par l'inventaire des moyens d'implantation, l'exécution de l'action intimement liée à la fonction d'animation des activités de réalisation et, finalement, l'évaluation des résultats qui consiste à reconsidérer la décision à la lumière des nouveaux faits. En ce qui nous concerne, cette dernière étape sera partie intégrante de la conception de la solution et des recommandations.

6.1.1 Planification de l'action: plan opérationnel vers la mise en oeuvre

La planification vise essentiellement à préciser les résultats à atteindre par la sélection et la classification des objectifs, et à établir un programme séquentiel comprenant les activités à faire, les étapes à réaliser dans le temps de même que les moyens à employer pour atteindre les objectifs fixés. Quant au budget alloué, il réside exclusivement dans l'attribution de ressources humaines. Les pages qui suivent présentent le plan d'action annuel (Tableau 3), un graphique de Gantt (Tableau 4) pour la planification des activités du premier semestre et un calendrier des opérations (Tableau 5) pour le deuxième semestre. Mentionnons qu'au comité de travail permanent se greffe un groupe de production formé de deux (2) enseignantes chargées du développement du matériel pédagogique d'accompagnement.

Pour mener à bien son mandat, le comité de travail se réunit régulièrment les lundis suivant un calendrier de rencontres (Annexe B) s'échelonnant de novembre à juin. Pour donner son approbation quant à la poursuite des travaux, l'instance décisionnelle que représente la TFBC tient quatre (4) réunions (Annexe C) du mois d'octobre à juin.

TABLEAU 3
PLAN D'ACTION

BUT - 1.0:

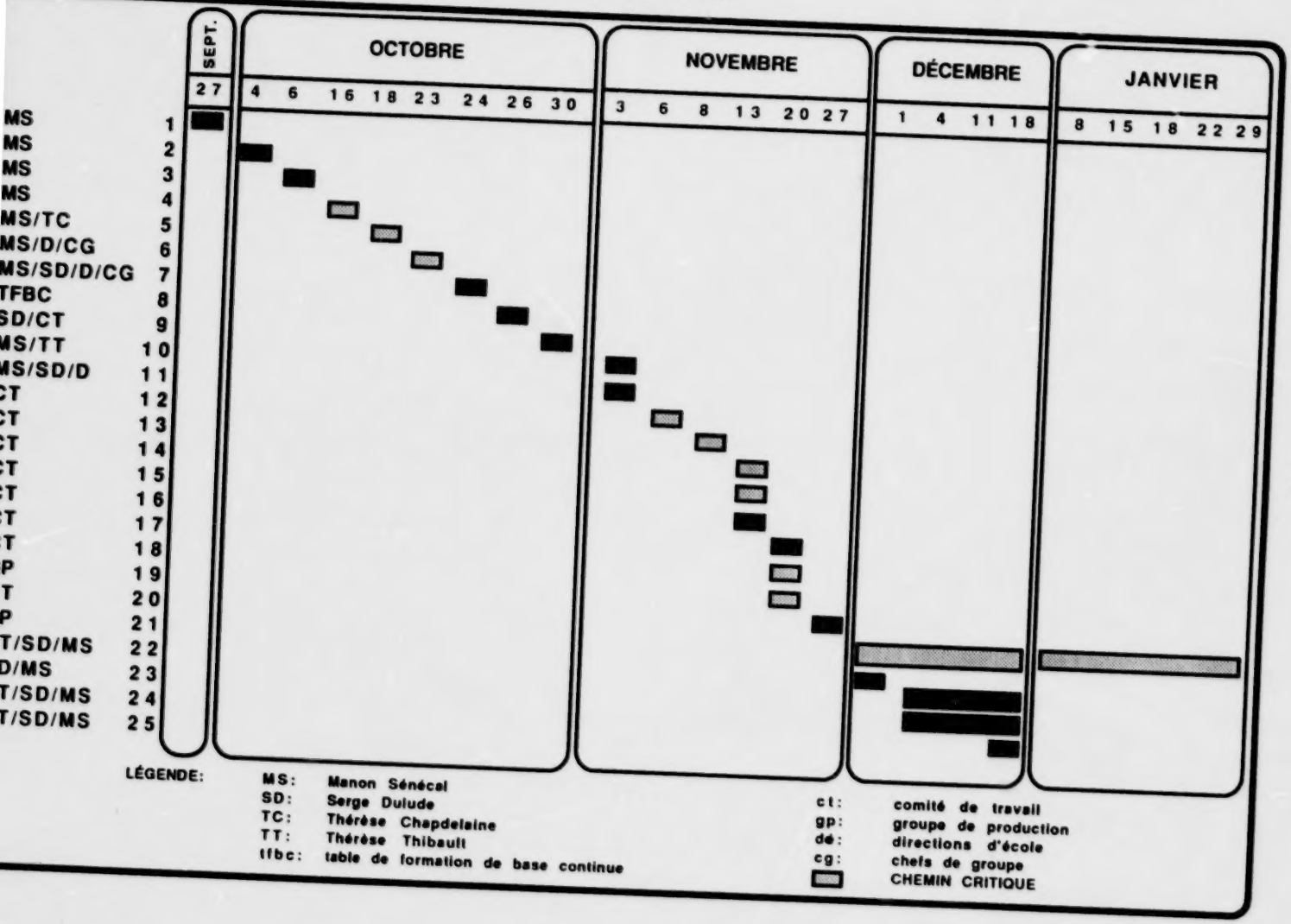
Opérationaliser l'implantation de la mesure Insertion sociale et Préparation au marché du travail (ISPMT) pour les élèves du secondaire de l'école Saint-Pierre, Apôtre et les élèves de la scolarisation prolongée de l'école Cherrier. (Nombre de jours prévus: 30)

OBJECTIFS ET INDICES DE MESURE	MOYENS
1.1 Coordonner, de septembre 1989 à juin 1990, les activités relatives à l'orientation et à la structuration du profil ISPMT, en vue d'une implantation progressive dès septembre 1990.	- Rencontres régulières avec les membres à la direction et les chefs de groupe à la pédagogie. - Réunions de la TFBC avec les représentants des écoles Saint-Pierre, Apôtre, Cherrier, Joseph-Charbonneau et Marc-Laflamme. - Comité de participation des enseignants aux politiques de l'école (CPEPE) comme comité aviseur dans les milieux respectifs.
1.1.1 En septembre et octobre 1989, faire le point sur l'état de la situation dans les écoles respectives.	- Rencontres avec les membres à la direction, les chefs de groupe à la pédagogie et les enseignants.
1.1.2 En octobre 1989, planifier les étapes et les activités à réaliser de novembre 1989 à juin 1990.	- Rencontres avec les membres à la direction, les chefs de groupe à la pédagogie ainsi que les participants à la TFBC.
1.1.3 De novembre 1989 à avril 1990, baliser les cadres théorique (orientations), organisationnel (agencement des ressources) et pratique (utilisation) relatifs à la planification stratégique.	- Collecte d'information au regard des éléments propres au cadre d'élaboration en ISPMT. - Inventaire des productions et réalisations existantes: • ISPMT (CPF); • SÉA (PIVC, FPMT); • FBC; • FPS; • Rapport "pré-ateliers" de Cherrier; • Habiletés de travail (É. Francescucci); • CQEJ (Gilles Chenevert); • Visites de SAHT (ici et ailleurs); • Analyse critiques de la part des enseignants de Cherrier.
1.1.3.1 Au plan de la pédagogie, réaménager les programmes au regard des caractéristiques de la population concernée.	- Vue d'ensemble du cadre d'organisation en ISPJ. - Aperçu du cadre théorique des programmes IS et PMT - Détermination de contenus-clefs à partir du matériel existant. - Clarification des principes méthodologiques et précisions relatives à la démarche pédagogique. - Système de gestion pédagogique sur micro-ordinateur.

PLAN D'ACTION

OBJECTIFS ET INDICES DE MESURE	MOYENS
1.1.3.2 Au plan de la pédagogie, développer des outils et des stratégies susceptibles de permettre l'actualisation d'interventions rentables.	- Suggestions tirées du modèle optimal élaboré par Jacques Langevin, Ph D. - Analyse critique des réalisations et productions existantes: • la "boîte à outils"; • AMP; • PMT à la Commission scolaire de l'Yamaska; • etc. - Mise à l'essai des scénarios d'apprentissage adaptés. - Questionnaire, à l'intention des parents, visant à connaître les intérêts de leur jeune.
1.1.3.3 Au plan de l'évaluation, préciser des critères d'attestation des acquisitions ainsi que des mécanismes d'application.	- Définition de normes.
1.1.3.4 Au plan de l'encadrement, circonscrire des modes de complémentarité d'intervention entre les divers agents d'éducation concernés.	- Échanges avec des parents et des responsables d'établissement du MSSS. - Questionnaire de Cherrier.
1.1.3.5 Au plan de la formation, déterminer des modalités relatives à la formation et au perfectionnement des maîtres.	- Priorités 1990-1991

TABLEAU 4
GRAPHIQUE DE GANTT



LÉGENDE:

MS: Manon Sénécal
SD: Serge Dulude
TC: Thérèse Chapdelaine
TT: Thérèse Thibault
tfbc: table de formation de base continue

ct: comité de travail
gp: groupe de production
dé: directions d'école
cg: chefs de groupe
CHEMIN CRITIQUE

Activités (graphique de Gantt)

Activités	Prédécesseurs immédiats
1. Constater l'état de la situation à l'école Cherrier.	
2. Clarifier le mandat avec la direction et les chefs de groupe de l'école Cherrier.	
3. Clarifier le mandat avec la direction et le chef de groupe de l'école Saint-Pierre, Apôtre.	
4. Clarifier le mandat conjointement avec la direction des écoles Cherrier et Saint-Pierre, Apôtre.	
5. Élaborer la première version du plan de travail.	4
6. Consolider le plan de travail avec la direction et les chefs de groupe des écoles Cherrier et Saint-Pierre, Apôtre.	5
7. Former les groupes concernés par la réalisation du projet.	
8. Baliser et valider les orientations du projet à la TFBC.	6
9. Clarifier la démarche ISPMT.	
10. Rencontrer le chef de groupe de l'école Saint-Pierre, Apôtre sur l'adaptation de projets.	
11. Rencontrer la direction de l'école Saint-Pierre, Apôtre pour faire le point sur le cheminement de l'équipe-école.	
12. Préparer la réunion ad hoc de la TFBC.	
13. Rencontrer Danielle Soucy à la table de la TFBC.	12
14. Ébaucher la problématique.	
15. Amorcer le document de présentation.	13
16. Esquisser la planification des étapes et des activités.	
17. Critiquer la problématique .	14
18. Déposer une partie de la version préliminaire du document d'orientations.	
19. Arrêter une démarche de travail pour l'adaptation des fiches de la "boîte à outils".	
20. Circonscrire les principaux paramètres de la grille-matières.	
21. Poursuivre le travail d'adaptation du matériel didactique (programmes, "boîte à outils"...).	19
22. Visite des SAHT.	
23. Mettre à jour le document de présentation.	18
24. Identifier les objectifs généraux, terminaux et intermédiaires en insertion sociale et en préparation au marché du travail.	
25. Poursuivre le travail d'identification des objectifs et circonscrire les éléments organisationnels du cadre pédagogique.	

TABLEAU 5

CALENDRIER DES OPÉRATIONS

JANVIER *15-22-29*	***FÉVRIER*** *5-12-19*	***MARS*** *5-19*	***AVRIL*** *2-9-23*	***MAI*** *14-28*	***JUIN*** *4-11*
[1] Préciser les indicateurs servant au choix des objectifs d'apprentissage.	[1] Poursuivre l'élaboration du programme.	[1] Consulter les enseignants sur les objectifs retenus.	[2] Poursuivre le développement du matériel d'accompagnement.	[3] Présenter l'état des travaux: - au Service des études; - à la TFBC	[1] Préparer un document d'information à l'intention des parents.
[1] Amorcer la sélection d'objectifs reliés aux volets du programme.	[3] Préciser les éléments de la grille-matières.	[1] Déterminer la grille-matières.	[4] Poursuivre la mise en page des documents.	[2] Achever la production du matériel d'accompagnement.	[3] Déposer la version finale du document de présentation, du programme de formation et du matériel d'accompagnement: - au Service des études; - au Conseil pédagogique; - au Conseil des commissaires; - au MÉQ.
[1] Consulter les enseignants sur les objectifs retenus actuellement.	[2] Développer le matériel d'accompagnement: un minimum de 20 fiches d'activités pour la boîtes à outils en IS, 10 fiches en PMT et 5 suggestions de projetspour la minibanque.	[4] Débuter la mise en page des documents. [2] Poursuivre le développement du matériel d'accompagnement. [3] Présenter l'état des travaux à la TFBC	[1] Critiquer le document de présentation. [1] Corriger les divers contenus. [3] Finaliser le document de présentation.	[1] Revoir et corriger les divers documents si nécessaire. [4] Achever la mise en page [4] Commencer l'impression des documents.	

RESPONSABLES:

[1] Comité de travail [2] Groupe de production [3] Serge et Manon [4] Secrétariat

6.1.2 Exécution de l'action: élaboration d'un cadre de référence institutionnel

Suite à la planification de l'action, la présente partie porte essentiellement sur l'organisation de l'action comme paradigme devant supporter l'intervention éducative à l'école Cherrier. Les cadres pédagogique, organisationnel et administratif en constituent les principaux paramètres.

PROGRAMME DE FORMATION

A- CADRE PÉDAGOGIQUE

A-1.0 Caractéristiques de la population

A-1.1 Population-cible

Les élèves de la CÉCM, âgés de 16 à 21 ans et handicapés en raison d'une déficience intellectuelle moyenne à sévère, de troubles sévères du développement ou de multiples déficiences ou difficultés sont concernés par le programme d'ISPMT. Avec les élèves de 4 à 15 ans handicapés en raison d'une déficience intellectuelle moyenne à sévère, ces jeunes forment le secteur de la formation de base continue au RÉS.

A-1.2 Caractéristiques de la déficience intellectuelle

Toute personne ayant une déficience intellectuelle est capable d'apprendre. Pour certains, il peut s'agir uniquement d'acquérir des connaissances et habiletés fondamentales pour pouvoir répondre à leurs besoins primaires d'ordre physiologique. Pour d'autres, le succès consiste à pouvoir subvenir, pour une bonne part, à leurs besoins primaires et secondaires .

L'Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS 1988, p.2) parle de déficience intellectuelle lorsqu'une personne, à un âge donné, ne répond pas aux attentes habituelles pour cet âge en fait de développement, d'habiletés de base, de comportements adaptés, de capacités à apprendre et à retenir.

La déficience intellectuelle n'est pas une maladie, c'est un état qui requiert des approches éducatives et non thérapeutiques.

Toujours selon l'AQIS, le handicap est une notion sociale liée à la déficience et, la valorisation des rôles sociaux des personnes qui présentent une déficience intellectuelle contribue à réduire considérablement le niveau du handicap. L'Association parle des confusions à éviter:

> *La déficience*
> La déficience est une perte, une malformation, ou une anomalie d'un organe, d'une structure ou d'une fonction mentale, psychologique, physiologique ou anatomique. Elle est le résultat d'un état pathologique objectif, observable, mesurable et pouvant faire l'objet d'un diagnostic.
>
> *L'incapacité*
> Une incapacité correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain.
>
> *Le handicap*
> Un handicap est un désavantage social pour une personne; il résulte d'une déficience ou d'une incapacité et limite ou interdit l'accomplissement de ses rôles sociaux (liés à l'âge, au sexe, aux facteurs socioculturels).

En d'autres termes, quand on agit sur la déficience, c'est du domaine médical ou paramédical. Quand on réduit l'incapacité par des moyens palliatifs, on agit sur le handicap. Ce dernier demeure cependant la conséquence de la déficience et de l'incapacité ou de la limite à réduire l'incapacité.

Le MÉQ (1989) identifie les caractéristiques ou les besoins communs à ces élèves de la manière suivante:

- des acquisitions pédagogiques se situant au niveau du premier cycle du primaire ou en-deçà;
- des besoins d'encadrement particuliers;
- des programmes et des activités pédagogiques adaptés;
- des difficultés de langage et de communication en général;
- des retards dans le développement moteur;
- des conduites sociales non adaptées;
- un mode d'apprentissage caractérisé par des difficultés de mémorisation, de généralisation, d'abstraction, d'emmagasinage et de traitement de l'information ainsi que d'attention et de concentration;
- une autonomie fonctionnelle réduite dans les tâches de la vie quotidienne;
- une difficulté d'adaptation aux situations nouvelles;
- un rythme d'apprentissage lent;
- un mode d'apprentissage principalement basé sur la répétition;
- une incapacité à se prendre complètement en charge.

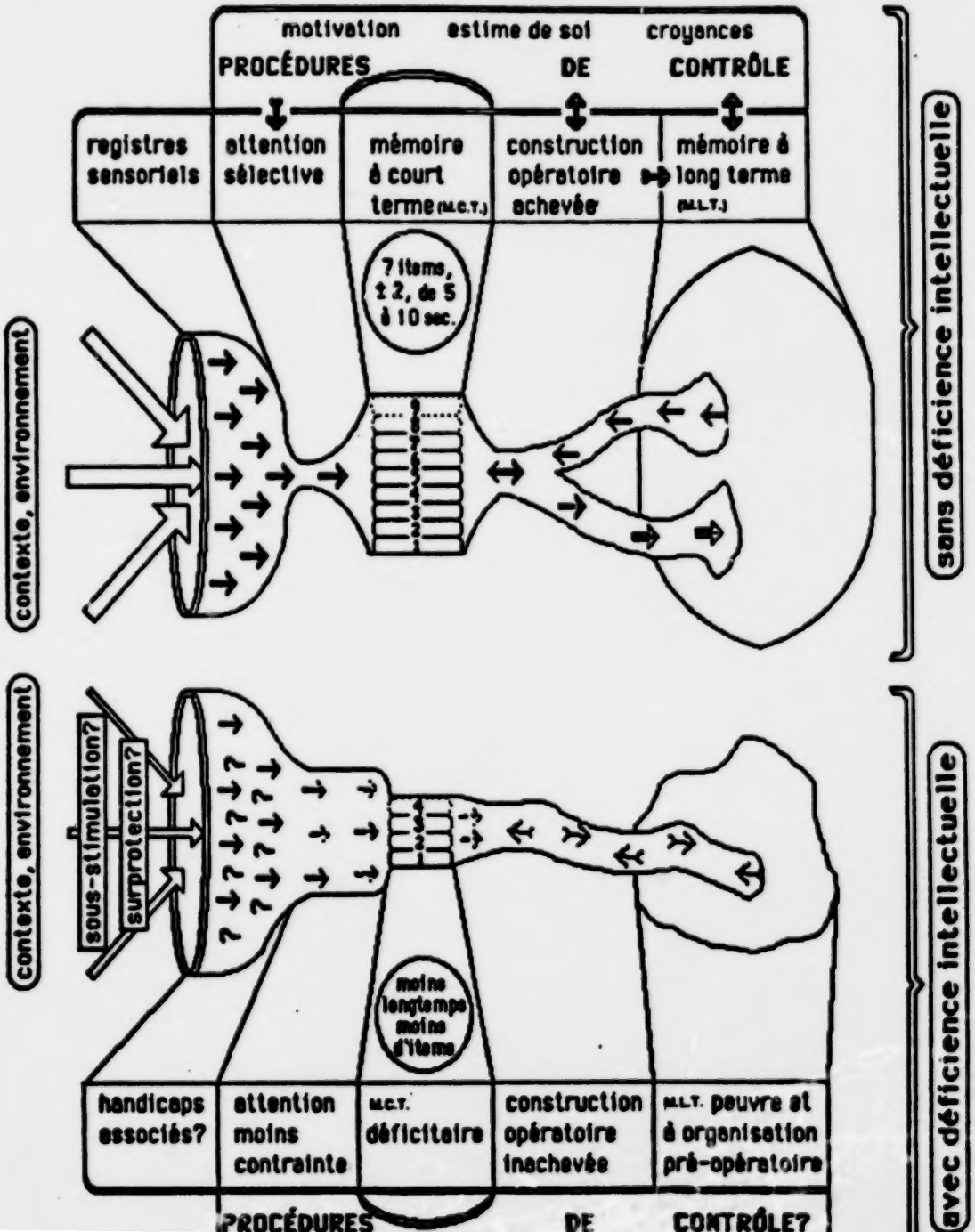
Notons également que plusieurs élèves sont soumis à une médication dont les effets secondaires se portent sur l'attention, la concentration et conséquemment la mémoire.

Dans un essai publié par Jacques Langevin (1989,p.10), l'auteur expose clairement les caractéristiques qui suivent:

> Si la déficience se réduisait à un retard, une scolarisation prolongée jusqu'à 25 ou 30 ans permettrait probablement de couvrir l'ensemble du programme. Mais les deux autres caractéristiques rendent cette solution inopérante: les limites de la mémoire à court terme qui seraient encore plus restrictives et le développement qui aboutirait à une construction opératoire inachevée (Inhelder, 1963). Non seulement ces personnes vivront-elles des retards importants dans le développement de leur pensée, mais elles n'atteindront vraisemblablement jamais les stades supérieurs des structures logiques.

Ce dernier compare le fonctionnement cognitif avec déficience et sans déficience (Figure J). C'est sur cette démonstration que s'appuie le modèle d'intervention ergonomique* retenu ici."

FIGURE J
SIMULATION DU FONCTIONNEMENT COGNITIF
AVEC ET SANS DÉFICIENCE INTELLECTUELLE



A-2.0 Composantes de la formation proposée

A-2.1 Origine du modèle d'organisation de l'enseignement proposé (supra-système environnemental)

En juin 1988, le ministère de l'Éducation faisait parvenir à travers les différentes écoles secondaires de la province un document de travail concernant l'implantation du programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes. À l'essai au cours de l'année scolaire 1988-1989, ce programme est officiellement en vigueur depuis septembre 1989.

Par le programme d'insertion sociale, l'école tente d'exploiter au maximum les capacités du jeune pour en faire un citoyen autonome, informé des différentes ressources que la communauté met à sa disposition, et habilité à les utiliser adéquatement. De plus , par cette nouvelle voie de formation, les élèves font maintenant les apprentissages en français, mathématique et enseignement moral et religieux à l'intérieur d'un mode d'intégration de matières selon le thème étudié plutôt que par des cours spécifiques pour chacun des programmes. Ce volet est sous la responsabilité d'un enseignant titulaire.

Par ce programme d'insertion professionnelle, l'école commence à sensibiliser le jeune aux exigences du marché du travail en lui faisant vivre des expériences de stage à travers un réseau de plateaux de formation. Il s'agit d'un cours d'une durée de deux ans. La clientèle visée se situe au niveau des élèves de 16 et 17 ans dont les acquisitions académiques n'ont pas encore dépassé l'étape d'une première année de secondaire et dont l'orientation envisagée est axée vers une intégration au marché du travail à la majorité.

A-2.2 Buts poursuivis (sous-système culturel)

Dans une optique de normalisation des services éducatifs aux élèves handicapés, l'unanimité se fait sur la nécessité de pousser le plus loin possible la formation de base de ces jeunes et d'amorcer un processus valable d'insertion à la vie communautaire et au marché du travail régulier pour certains ou protégé pour les autres.

C'est dans cette voie que s'engage le RÉS, avec la participation du milieu scolaire, en concevant un modèle d'organisation de l'enseignement visant le développement de conduites plus autonomes comme citoyen et comme travailleur chez les jeunes adultes concernés. Ce modèle, assujetti à la Loi sur l'instruction publique ainsi qu'au Règlement sur le régime pédagogique, se veut conciliable avec les orientations mises de l'avant par le MÉQ qui considère un cheminement visant l'insertion sociale et l'insertion au marché du travail comme partie intégrante de la formation de base requise pour tout jeune handicapé.

Afin de permettre au jeune adulte de s'intégrer dans la société et ce, selon ses capacités, le RÉS veut, de plus, faciliter la communication et la concertation entre les divers agents d'éducation concernés (la famille et la communauté) en vue d'adapter l'environnement et de développer des moyens techniques ou technologiques susceptibles d'améliorer la qualité de vie du jeune handicapé.

Ces orientations constituent donc les fondements du présent modèle adapté aux jeunes adultes en formation de base continue à la CÉCM. Pour ces élèves, les temps d'apprentissage, les lieux et l'encadrement sont aménagés différemment du secteur ordinaire afin de permettre la personnalisation des prescriptions pédagogiques.

A-2.3 Cursus scolaire (sous-système structurel)

A-2.3.1 Durée de la formation

La durée de la formation en insertion sociale et préparation au marché du travail n'excède pas cinq années consécutives et elle débute lorsque le jeune a atteint l'âge de 16 ans avant le 1er octobre de l'année scolaire considérée.

A-2.3.2 Temps prescrit

Conformément aux articles 31 et 33 du Règlement sur le régime pédagogique, la semaine normale est de cinq jours complets et comporte un temps minimal de vingt-cinq (25) heures d'activités consacrées à l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

A-2.3.3 Répartition du temps

S'inspirant de l'article 35 du Règlement sur le régime pédagogique, le temps prévu pour chaque volet du programme doit assurer l'arrimage entre les objectifs des divers champs d'intervention et les besoins liés aux caractéristiques individuelles des élèves.

A-2.3.4 Grille-matières

La grille-matières (Tableau 6), s'étale sur cinq ans correspondant à autant de phases dans le processus de formation.

TABLEAU 6

GRILLE - MATIÈRES

PHASES / CONTEXTES D'APPRENTISSAGE	REGROUPEMENT	I ACCLIMATATION 16-17 ans	II APPROFONDISSEMENT 17-18 ans	III CONSOLIDATION 18-19 ans	IV ENRICHISSEMENT 19-20 ans	V ACTUALISATION 20-21 ans
CLASSE (pédagogie par projets ou autres approches pédagogiques)	A	4 d	3 d	1 d	1 d	
	B	4 d	3 d	2.5 d	2 d	1 d
ATELIER (production)	A	1 d	2 d	2 d	A^1 2 d	A^1 2 d
	B	1 d	2 d	2.5 d	3 d	4 d
STAGES INTERNES (fonctions de travail)	A	au besoin	au besoin	A^1 2 d A^2 2 d	A^1 2 d	A^1 3 d
	B					
STAGES EXTERNES (fonctions de travail)	A				A^2 4 d	A^2 5 d
	B					

NOTES: Le nombre de jours (d) fixé peut être décomposé et traité de manière plus ou moins consécutive.

Le mode de regroupement des élèves s'appuie sur les critères suivants:

A^1_2 : capacité d'aller en stages internes

A : capacité d'aller en stages internes et externes

B : incapacité d'aller éventuellement en stages

Ainsi, la phase I se voit principalement consacrée à l'acclimatation du jeune dans son nouveau milieu de vie scolaire. Cette période permet également aux agents d'éducation de cerner le profil de l'élève et d'élaborer ou de réviser un plan d'intervention précisément ajusté à ses besoins individuels.

À la phase II, l'élève s'engage dans l'approfondissement de ses apprentissages. Les agents d'éducation misent alors sur les objectifs essentiels retenus, en sachant exactement comment personnaliser leurs interventions pour maximiser les performances de l'apprenant.

La phase III en est une de consolidation où l'élève stabilise ses connaissances, habiletés et attitudes. Les stratégies d'intervention adaptées en permettent une généralisation accrue; d'ailleurs, les stages internes s'ouvrent ici pour l'élève qui peut en bénéficier.

Arrivé à la phase IV, le jeune adulte enrichit sa formation par des expériences diversifiées, comme les stages externes pour celui qui peut en profiter.

Finalement, la phase V se centre sur l'actualisation optimale des forces vives du jeune qui parcourt sa dernière année de formation. Au terme de ce processus, les agents d'éducation sont en mesure de dresser le portrait détaillé des capacités du jeune adulte.

Mais dans le but d'assurer, en cours de formation, l'épanouissement intégral de cet élève, c'est l'intégration des matières* qui, vécue dans le cadre des divers contextes d'apprentissage* que représentent la classe, l'atelier, les stages internes et externes, peut à la fois permettre de répondre aux besoins individuels et d'augmenter la signifiance des situations d'apprentissage. À ce titre, la grille-matières offre la souplesse d'aménager la distribution du nombre de jours prévus pour chacun des contextes en fonction des besoins du groupe d'élèves. Quant au nombre de jours indiqué, il peut être décomposé et traité de manière plus ou moins consécutive.

Bref, la grille-matières doit être considérée comme un canevas à partir duquel l'école conjuguera en tenant compte de sa réalité propre, du programme d'ISPMT en FBC, du Règlement sur le régime pédagogique et de la Loi sur l'instruction publique.

A-2.4 Objectifs pédagogiques (sous-systèmes culturel et technocognitif)

Le programme d'insertion sociale et de préparation au marché du travail pour les jeunes de 16 à 21 ans en formation de base continue (Annexe D) vise le développement intégral de l'élève et ce, dans le respect de la finalité de l'Éducation au Québec qui "entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur".

La personne handicapée en raison d'une déficience intellectuelle a des besoins semblables à ceux de tout être humain, même s'ils s'expriment parfois différemment. Par contre, pour répondre à certains d'entre eux, elle peut nécessiter de l'aide à des degrés divers.

Afin de pouvoir couvrir leurs besoins fondamentaux, la hiérarchie des besoins (Tableau 7) reliée à la théorie de la motivation d'Abraham Maslow (1943) a donc guidé le choix des champs d'intervention relatifs aux principaux volets du programme. Grâce à cette corrélation, l'on démontre bien que le programme couvre les caractéristiques cognitives, physiologiques, affectives et sociales de l'apprenant. Notons que la correspondance de la consommation au besoin de réalisation doit être interprétée comme l'expression d'une complète autonomie pour une personne déficiente intellectuelle.

Pour les élèves concernés, le programme vise le développement d'habiletés* requises dans la vie en société. Être autonomes avec leur déficience intellectuelle signifie qu'ils peuvent exécuter certaines tâches comme les personnes dites normales, mais en les réalisant toutefois de manière différente.

TABLEAU 7

LA HIÉRARCHIE DES BESOINS SELON MASLOW ET SA CORRÉLATION AVEC LES CHAMPS D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

		INSERTION SOCIALE	*PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL*
BESOINS SECONDAIRES	***BESOINS DE RÉALISATION*** *(expression personnelle créativité, etc.)*	-Consommation	-Efficacité
	BESOINS D'ESTIME DE SOI *(réussite, appréciation, etc.)*	-Confiance en soi	-Initiative
	BESOINS SOCIAUX *(appartenance, acceptation, amour, etc.)*	-Loisirs -Règles de convenance -Relations interpersonnelles	-Relations fonctionnelles avec l'entourage -Horaire
BESOINS PRIMAIRES	***BESOINS DE SÉCURITÉ*** *(abri, protection, etc.)*	-Déplacements -Entretien de son milieu de vie -Entretien vestimentaire -Sécurité physique	-Organisation dans la tâche
	BESOINS PHYSIOLOGIQUES *(faim, soif, sommeil, etc.)*	-Hygiène personnelle -Sexualité -Alimentation	-Apparence

NOTE: Les disciplines de base que constituent la communication et la mathématique doivent être considérées comme des langages-outils pouvant s'insérer à tous les niveaux de la hiérarchie. Ils réfèrent au désir d'apprendre, de connaître, de découvrir et d'agir sur son environnement, besoins découlant des caractéristiques cognitives.

Aussi, les savoirs ne doivent être travaillés que dans la mesure où ils sont réinvestis dans le développement d'habiletés. Ces habiletés ou savoirs-faire permettent à l'apprenant d'intégrer et de transférer ses connaissances, haussant ainsi son degré d'autonomie et de confiance en soi. Cela contribue également au développement de savoirs-être qui visent le développement d'attitudes et de comportements adaptés socialement.

Pour certains élèves, l'on retient davantage des objectifs d'apprentissage ouvrant la porte au marché de l'emploi; pour d'autres, l'on poursuit d'abord des objectifs d'apprentissage susceptibles de réduire leur degré de dépendance à leur milieu résidentiel et social.

De plus, l'approche pragmatique privilégiée par ce programme est essentiellement axée sur le vécu de l'élève afin de faciliter la transférabilité des apprentissages par le réinvestissement quotidien. Cette approche fait appel à des situations d'apprentissage réelles, cela ayant pour effet d'accroître la motivation et la participation du jeune qui, par la signifiance des activités proposées, y trouve une application dans sa vie courante.

L'objectif global du programme étant de "développer, chez les jeunes de 16 à 21 ans handicapés en raison d'une déficience intellectuelle, les habiletés essentielles leur permettant d'accéder à des conduites plus autonomes en vue d'améliorer leur qualité de vie et d'accroître leur implication dans le monde du travail", les enseignants sélectionneront des objectifs d'apprentissage qui tiennent compte du niveau de développement individuel des élèves et de leurs besoins prioritaires respectifs.

Le programme se subdivise en quatre volets:

1) *l'éducation aux valeurs morales, spirituelles et religieuses* qui suggère une approche pédagogique* par thèmes collectifs pour mettre en relief des valeurs identifiées comme indispensables à une vie personnelle et sociale harmonieuse, valeurs également mises en relief dans le code de vie de l'école et dans chaque classe; dans ce cadre, l'animateur de pastorale joue un rôle support tandis que les enseignants conservent la responsabilité première de cet enseignement;

2) *les disciplines de base*, c'est-à-dire la communication et la mathématique vues comme des langages-outils permettant le développement de savoirs-faire dont le réinvestissement quotidien est jugé essentiel à l'acquisition de conduites plus autonomes; car le développement d'une habileté technique ne se justifie que si ce savoir-faire peut contribuer au développement d'un savoir-faire plus large;

3) *l'insertion sociale* qui touche l'alimentation, la sexualité, l'hygiène personnelle, la sécurité physique, l'entretien vestimentaire, l'entretien de son milieu de vie, les déplacements, les relations interpersonnelles, les règles de convenance, les loisirs, la confiance en soi et la consommation;

4) *la préparation au marché du travail* qui couvre l'apparence, l'organisation dans la tâche, l'horaire, les relations fonctionnelles avec l'entourage, l'initiative et l'efficacité.

L'intégration des matières (Tableau 8), comme démarche méthodologique, permet d'accroître la signifiance des situations d'apprentissage tout en respectant la spécificité de chaque volet du programme de formation.

TABLEAU 8

INTÉGRATION DES MATIÈRES

CONTEXTES D'APPRENTISSAGE	*APPROCHES PÉDAGOGIQUES*	*VOLETS ET CHAMPS D'INTERVENTION*
Classe	- Projets (avec ou sans plateaux de travail) - Activités - Thèmes - Etc.	***Éducation aux valeurs morales, spirituelles et religieuses*** ***Disciplines de base*** - *communication* - *mathématique* ***Insertion sociale***
Atelier	- Production (postes de travail selon les types de contrats)	- *alimentation* - *sexualité* - *hygiène personnelle* - *sécurité physique* - *entretien vestimentaire* - *entretien de son milieu de vie* - *déplacements* - *relations interpersonnelles* - *règles de convenance* - *loisirs* - *confiance en soi* - *consommation*
Stages internes	- Fonctions de travail	***Préparation au marché du travail***
Stages externes	- Fonctions de travail	- *apparence* - *organisation dans la tâche* - *horaire* - *relations fonctionnelles avec l'entourage* - *initiative* - *efficacité*

Tous les volets, à l'exception du premier, comportent respectivement un objectif général, des objectifs terminaux correspondant aux divers champs d'intervention ainsi que des objectifs intermédiaires et, parfois, des sous-intermédiaires. Quant au premier volet, sans contenir d'objectifs d'apprentissage formels, il suggère des thèmes à être exploités par l'ensemble de l'école et qui pourront être réinvestis dans le cadre de projets et d'activités en classe.

Les objectifs du programme peuvent être répartis sur les cinq ans de formation. La progression dans les contenus d'apprentissage selon le principe de la spirale, lequel favorise des apprentissages se développant par élargissements successifs, facilite le réinvestissement et constitue le renforcement nécessaire à l'atteinte des objectifs visés.

En plus d'une nette concordance entre des objectifs du programme de formation (Annexe D) et les habiletés génériques (Annexe E) retenues par le Service des études de la CÉCM, un nombre important d'indicateurs balise le choix d'objectifs essentiels:

- l'apprentissage, en tenant compte des besoins et capacités de l'élève, mène-t-il à une conduite plus autonome, c'est-à-dire utilitaire et fonctionnelle (amélioration de la qualité de vie et implication accrue dans le monde du travail)?

- l'apprentissage est-il signifiant ou correspond-il à une conduite courante, c'est-à-dire nécessaire dans son environnement présent ou futur (besoin réel et concret) et transférable dans l'immédiat?

- l'apprentissage est-il approprié à l'âge chronologique de la population-cible?

- l'apprentissage est-il réalisable (faisabilité et pertinence) à l'école?

- l'apprentissage permet-il l'implication active de l'élève?

- la répétition, comme mode d'apprentissage, peut-elle être appliquée?

- l'apprentissage peut-il être réalisé en contexte réel?

- l'apprentissage peut-il s'évaluer, de manière opérationnelle, à l'école?

Ces indicateurs permettent de canaliser l'attention vers le développement d'habiletés génériques et transférables. Les objectifs essentiels retenus dans le programme d'ISPMT en FBC peuvent donc être considérés comme indispensables à l'évolution du jeune dans son environnement. On doit toutefois les sélectionner par ordre d'importance, en fonction des besoins de l'élève concerné, et non pas par ordre hiérarchique, soit du simple au complexe, sans tenir compte des besoins de ce dernier. Ainsi, certains objectifs clefs pour un élève seront jugés prétextes pour un autre.

A.2.5 Matériel pédagogique d'accompagnement (sous-système technocognitif)

Pour supporter l'enseignement, une "boîte à outils" sert de matériel pédagogique d'accompagnement et est mis à la disposition de chaque équipe d'enseignants.

La première section de cet ensemble-ressource comprend des fiches de thèmes collectifs reliés à l'éducation aux valeurs morales, spirituelles et religieuses, les deuxième et troisième sections contiennent respectivement des fiches de projets et d'activités pour la classe, puis viennent en quatrième section des fonctions de travail applicables en stages internes et externes. À la suite, apparaît la section réservée aux outils de consignation tels: la feuille d'appréciation qualitative du comportement en éducation aux valeurs morales, sprirituelles et religieuses, les listes d'habiletés génériques reliées aux postes de travail en atelier de production ainsi que la liste des habiletés génériques reliées aux fonctions de travail en stages. Quant à l'outil utilisé pour la consignation des résultats relatifs aux objectifs du programme, il n'est pas contenu dans la boîte à outils, mais plutôt fourni par le système de gestion pédagogique sur micro-ordinateur. De plus, comme le contenu de cette boîte pourra être enrichi au fur et à mesure par les enseignants eux-mêmes, des fiches à compléter sont laissées à leur disposition à la toute fin de la boîte.

Pour choisir des fiches d'activités et de projets, l'enseignant doit d'abord tenir compte des intérêts des élèves ainsi que de leurs capacités. Il doit également prendre en considération ses goûts personnels ainsi que ses propres habiletés. Les phases de l'étalement apparaissant sur les fiches de projets ne sont cochées qu'à titre indicatif afin de permettre au jeune d'en vivre une diversité tout en tenant compte de la réduction du temps de présence à l'école suivant l'étalement proposé. Toujours pour guider son choix, il peut retenir des fiches exploitant principalement des situations de vie courantes ou "routines" quotidiennes comme les périodes d'accueil et de départ, de pauses-santé et de dîner, puis

des fiches ayant trait à des événements récurrents comme les thèmes souvent reliés aux diverses fêtes dans l'année et les célébrations d'anniversaires de naissance. De plus, l'enseignant est invité à bâtir lui-même des fiches d'activités et de projets à partir des suggestions des élèves et de son vécu en classe.

Et parce que l'on conçoit le travail d'équipe comme point d'appui important du modèle ISPMT, il va sans dire que l'élaboration ou l'application d'activités et de projets peut largement bénéficier des interactions entre collègues tant aux niveaux de la planification, de l'organisation, de l'actualisation qu'au niveau de l'analyse critique (feuille jointe à chaque fiche) de toute la réalisation. C'est grâce à cette étroite collaboration que l'intégration des matières s'enrichit de la complémentarité des interventions et que l'on assure une plus grande cohérence dans le fonctionnement en général.

A-3.0 Composantes de l'acte pédagogique (sous-système technocognitif)

A-3.1 Modèle d'intervention ergonomique

"Une école ne se définit pas uniquement par sa clientèle, mais aussi et surtout par les moyens pris pour répondre aux besoins de ses élèves." (Langevin, 1986)

Plutôt que de voir le problème dans l'élève, de ne considérer que ses difficultés et ses limites, voyons ses capacités et regardons les problèmes posés par son environnement; nous allons ainsi mieux répondre à ses besoins. Car répondre aux besoins d'élèves présentant une déficience intellectuelle, c'est tout mettre en oeuvre pour réduire leur handicap. Comment? En réduisant leur incapacité. Comment encore? En développant un modèle d'intervention ergonomique. Qu'est-ce à dire?

Dans notre collectivité, les gens ne se surprennent plus lorsqu'une personne aveugle utilise le braille ou encore la magnétothèque pour accéder au code écrit. Cette personne, à sa manière, est capable de fonctionner comme les autres. Elle atteint manifestement le même résultat qu'une personne voyante, sans pour autant réaliser la tâche de la même façon ou avec les mêmes moyens. Cela, grâce à une adaptation technique voire une ergonomie physique.

Mais comment faire avec des personnes ayant une déficience intellectuelle? Jacques Langevin, professeur au département d'orthopédagogie de l'Université de Montréal, parle d'ergonomie cognitive. C'est-à-dire d'une adaptation du travail aux caractéristiques de ces personnes, adaptation reposant sur des règles de réduction du travail cognitif au profit de conduites autonomes. Selon cet auteur, moins la personne ayant une déficience intellectuelle aura de travail cognitif à faire pour comprendre et retenir, plus l'apprentissage sera rapide et durable.

L'école doit donc adapter ses interventions afin d'amener l'élève déficient intellectuel à adopter des conduites semblables aux personnes dites normales. À titre d'exemple, lorsqu'un jeune remet un billet de 20$ à la caisse pour se procurer quelque chose qui ne coûte que 2$, il ne sait pas combien d'argent il remet et ce n'est pas prudent. Ainsi, avec les parents ou gardiens qui doivent collaborer dans la vie réelle afin de soutenir les apprentissages, l'école doit amener l'élève à payer prudemment en sachant ce qu'il fait.

Quoique les études menées par Jacques Langevin soient circonscrites à la déficience intellectuelle légère à moyenne, leurs conclusions peuvent, croyons-nous, avantageusement servir la population-cible qui nous intéresse. Toutefois, lorsqu'il est question de réduction du travail cognitif, il ne s'agit pas là de limiter ou freiner l'élève dans son développement, mais, bien au contraire, de lui permettre de réaliser des apprentissages en surmontant des défis raisonnables.

Ainsi, au profit de conduites plus autonomes, les cinq règles de réduction du travail cognitif de Langevin (1986) servent donc de balises au modèle d'intervention pédagogique préconisé en ISPMT:

1. "Hiérarchiser les objectifs en fonction d'un profil d'autonomie. Viser l'essentiel! "

Nous sommes certains d'une chose, c'est qu'avec les cinq dernières années de formation qui restent à ces jeunes, nous n'avons pas de temps à perdre pour faire en sorte qu'ils atteignent leurs objectifs essentiels. Il nous faut donc maximiser l'utilisation de ces cinq années mises à notre disposition; les maximiser en choisissant les objectifs essentiels compte tenu de leurs besoins propres .

Il s'agit de hiérarchiser les objectifs en fonction de leur importance et non pas du plus simple au plus complexe.

Par exemple, sans freiner l'élève qui peut poursuivre des objectifs de plus en plus complexes, on peut considérer qu'au regard de l'autonomie fonctionnelle, "aller à la toilette" est prioritaire à "choisir la toilette réservée à son sexe" ou encore "se laver les mains" . Bref, les objectifs retenus doivent mener à une conduite plus autonome.

2. "Réduire la distance entre le "Texte de surface" (informations explicites) et la "Base de texte" (signification)".

Compte tenu de son mode de traitement de l'information, nous ne pouvons espérer que l'élève fasse des inférences*. Alors l'information fournie doit toujours être explicite, c'est-à-dire que nous devons lui fournir ce qu'il doit comprendre.

Par exemple, l'introduction d'un pronom pour désigner une personne ne fera qu'élargir la distance entre l'information et sa signification; il serait tellement plus simple de nommer la personne. Et que dire de toutes les informations inutiles fournies par un cadran analogique alors qu'un cadran à affichage numérique ne fournit exclusivement que l'information signifiante. Parlons également des tableaux de commandes de cuisinières fort complexes. Sans retirer ces dernières, il faudrait toutefois modifier ces tableaux en les réduisant à leur plus simple expression.

3. "Respecter les connaissances antérieures de la personne et lui assurer une stabilité sémantique et morphologique des informations".

Pour apprendre, tout individu doit être en mesure de faire des liens entre la nouveauté et le connu. On construit sur ce qu'on sait déjà. Mais pour un élève déficient intellectuel, l'apprentissage se consolidera davantage par la stabilité du sens ou du contenu et par la stabilité de la forme.

Par exemple, les chiffres et les lettres devraient toujours être écrits et s'écrire de la même manière, comme ils devraient toujours signifier la même chose. Quant au modèle "didactique" de calendrier et d'horaire, il devrait être le même partout dans l'école. Bien sûr, cette représentation identique d'une classe à l'autre n'a aucunement comme intention de nier la réalité, en limitant l'exposition d'autres modèles de calendrier par exemple, ou de croire qu'on va changer le monde environnant, mais bien de baser l'apprentissage sur un modèle stable et uniforme à l'intérieur de l'école afin de faciliter la reconnaissance et le rappel chez l'élève.

Car où l'élève trouve-t-il la stabilité lorsqu'il s'entend dire, par exemple, qu'un dix cents est plus gros qu'un cinq cents? Pour l'élève se situant au stade de développement pré-opératoire, l'apparence est réalité puisqu'il est victime de ses sens, c'est-à-dire qu'il prend pour acquis ce qu'il voit. Pendant des années on n'a cessé de lui faire faire la différence entre gros et petit, puis soudain on lui dit que la pièce la plus petite de forme est en fait la plus grosse!

Et où trouve-t-il la stabilité lorsqu'il s'entend dire que deux heures sur l'horloge signifie également quatorze heures? Pour lui, deux c'est deux et quatorze c'est quatorze, mais quatorze ça ne pourra jamais être deux! Et, encore, sur les modèles communs de calendrier, où trouve-t-il la stabilité quand il voit le chiffre huit, par exemple, venir avant le sept? On lui a pourtant toujours dit que huit venait après sept!

Et quelle stabilité trouve-t-il dans le vocabulaire employé quand il entend, par exemple pour désigner une pièce de monnaie: "cents", "sous", "castor", "bateau", etc.? En plus d'infantiliser le langage voire le débiliser, cette façon de faire compromet l'apprentissage.

La stabilité sémantique et morphologique s'avère fondamentale dans le processus d'apprentissage. Lorsque sa connaissance sera stabilisée, mais seulement à ce moment, l'élève pourra commencer à généraliser; dès lors, on pourra l'initier aux autres morphologies sans risquer de le confondre.

4. "Consolider un apprentissage par son utilisation immédiate et répétée".

L'école ne devrait-elle pas être l'endroit privilégié pour des mises en application immédiates et répétées? Tous les contextes réels d'apprentissage doivent être exploités.

Par exemple, le dîner est une situation riche d'apprentissages variés et utiles qui peuvent être répétés de très nombreuses fois pendant l'année scolaire! Le MÉQ (1989) souligne lui-même que les activités du dîner font souvent partie du curriculum de l'élève. Intensité, fréquence et durée se révèlent indispensables à la consolidation des apprentissages.

Ainsi, la stratégie du paiement prudent ne sera utile que dans la mesure où cette habileté technique sera réinvestie dans le développement d'un savoir-faire courant lors des périodes de dîner et de pauses-santé. Il en va de même pour divers comportements tels l'habillage et le déshabillage debout plutôt qu'assis par terre, l'habitude de se coiffer en arrivant à l'école, la manière de s'asseoir convenablement, l'habitude de préparer seul son repas du midi, etc.

Bien sûr, l'élève ayant une déficience intellectuelle, comme tout le monde d'ailleurs, apprend par imitation, par essais et erreurs, par récompenses et punitions, mais la répétition demeure assurément le mode d'apprentissage à privilégier.

5. "Moduler la réduction du travail cognitif en fonction des connaissances de l'élève et de la gravité de sa déficience intellectuelle".

Plus accentuée est la déficience, plus grande devrait être l'adaptation de l'environnement et des interventions pour réduire le travail cognitif au maximum.

Tout apprentissage doit comporter un défi compréhensible et raisonnable pour l'élève. Pour Jacques Langevin, l'âge chronologique a beaucoup d'importance, car le plus tôt s'acquièrent des connaissances essentielles, le plus vite elles sont réinvesties dans le quotidien et permettent l'acquisition et l'organisation de connaissances plus complexes. Bien sûr, il semble évident que certains individus apprennent beaucoup trop lentement, beaucoup trop tard. Mais s'ils n'ont pas réussi les apprentissages prévus à un âge normal, raison de plus pour ne retenir que des stratégies ergonomiques à l'âge adulte.

En conclusion, voilà les cinq règles de réduction du travail cognitif sur lesquelles se fonde l'intervention pédagogique en ISPMT. Nous appuyant sur l'hypothèse de Langevin qui veut que l'acquisition de connaissances soit plus rapide et durable si l'élève a moins de travail cognitif à faire pour comprendre, nous visons essentiellement la manifestation de conduites semblables à celles des autres personnes non déficientes. Aussi, l'ergonomie cognitive sera-t-elle appliquée exclusivement au profit de conduites autonomes.

La fréquentation et l'utilisation quotidiennes des nombres, la possibilité de s'organiser dans le temps en suivant un horaire et celle d'utiliser l'argent en payant prudemment sont les trois rubriques empruntées à Jacques Langevin, rubriques qui composent le champ d'intervention de la mathématique à l'intérieur du volet des disciplines de base.

A-3.2 Approches pédagogiques

Ainsi, bien que l'intégration des matières constitue le mode d'organisation privilégié dans l'enseignement du programme ISPMT , elle sera d'autant plus fonctionnelle si elle se réalise dans le

respect du modèle d'intervention ergonomique et dans le cadre de situations d'apprentissage aussi authentiques que possible au regard du vécu de l'élève, c'est-à-dire dans des contextes réels se rapprochant de son environnement naturel.

Notons que les situations artificielles procurent rarement l'information nécessaire à la résolution de problème. Aussi, la formation du jeune adulte en vue de son insertion sociale s'opère, de manière indifférenciée, dans les divers contextes d'apprentissage exploités à l'école: la classe, l'atelier, les stages internes et externes sans oublier les temps réservés aux "routines" telles l'accueil et le départ, le dîner et les pauses-santé. Quant à la préparation au marché du travail, elle s'effectue principalement à travers des approches variées telles les plateaux de travail inhérents à certains projets réalisés en classe, à travers les postes de travail proposés en atelier et à travers les fonctions de travail propres aux stages. Le choix des situations d'apprentissage doit s'appuyer sur les capacités, les intérêts et l'âge chronologique des élèves.

En classe, l'approche par projets demeure celle préconisée. Ses principales qualités résident dans son aspect pragmatique qui rend l'apprentissage plus accessible, dans l'importance du travail collectif qui favorise l'entraide et la coopération entre les membres du groupe ainsi que dans l'implication active des jeunes dans leurs apprentissages. Un problème à résoudre, un travail planifié et organisé avec les élèves ainsi qu'une réalisation collective, voilà les conditions relatives à la pédagogie de projets.

L'actualisation d'un projet signifie d'abord une mise en situation où l'enseignant capte l'attention des jeunes et suscite leur intérêt, puis un déroulement à l'intérieur duquel ces derniers sont mis à contribution pour planifier, organiser, poser des actions et réaliser diverses activités qui, une fois menées à terme, convertissent ledit projet en réalité. De plus, il va sans dire que les interactions constantes dans le groupe favorisent une objectivation continue de la part des apprenants. Et, tout en jouant son rôle de facilitateur auprès de ces derniers, l'enseignant participe à l'évolution du projet en les laissant réfléchir, décider et agir en vue d'accomplir les tâches prévues.

L'approche par projets, quoique toute indiquée pour favoriser le développement de l'autonomie, se révèle cependant peu profitable pour les élèves qui présentent un fort degré de dépendance. Pour ceux-là, l'enseignant retiendra plutôt une approche par activités, sans toutefois négliger la démarche en résolution de problème*.

Il importe que l'enseignant joue efficacement son rôle de médiateur entre le jeune et l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il laisse la scène à l'acteur principal: l'élève.

Pour que ce dernier puisse réellement s'impliquer dans ses apprentissages, l'enseignant doit croire en ses possibilités et surtout le laisser libre d'interagir avec son environnement sans le surprotéger.

Comme le souligne Not (1987, p. 55): "La meilleure méthode d'éducation est celle qui parvient à rendre, le plus tôt possible, l'éducateur inutile, sans porter préjudice au développement de l'élève." Une attitude directive par laquelle l'enseignant dicterait ou suggérerait continuellement au jeune quoi faire et comment le faire ne respecterait aucunement la démarche de résolution de problème prônée et aurait pour conséquence de freiner l'évolution de l'élève.

On sait pourtant que la démarche de résolution de problème, appliquée suivant un processus de découverte par essais et erreurs à travers l'action et la manipulation, permet plus facilement un transfert d'une situation d'apprentissage à une autre.

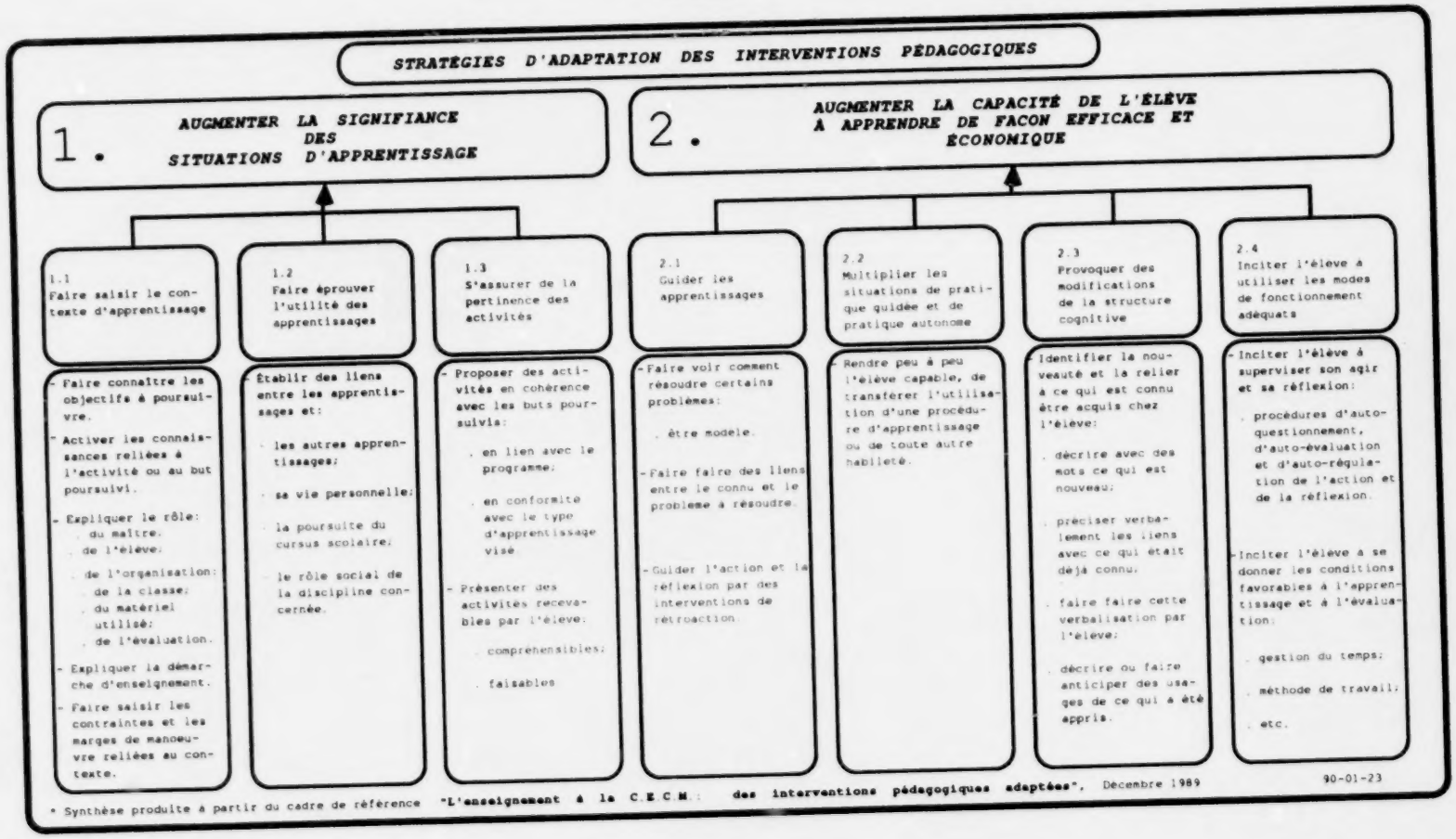
- En ce qui a trait à l'éducation aux valeurs morales, spirituelles et religieuses du programme ISPMT, l'approche de l'enseignement par thèmes a été retenue. Tout comme l'approche par projets, elle favorise la concertation en plus d'offrir des intersections entre les objectifs des divers volets du programme; on parle ici également d'intégration des matières, ce qui appelle un décloisonnement de l'horaire.

Tout en maximisant l'interaction sociale, ces diverses approches pédagogiques permettent d'augmenter la signifiance des situations d'apprentissage et de tenir compte des objectifs poursuivis par chaque élève.

A-3.3 Démarche pédagogique

Les stratégies d'adaptation des interventions pédagogiques (Tableau 9), les trois temps ou étapes de la démarche pédagogique (Annexe F) et les rôles de l'enseignant à chacune d'elles restent les mêmes quelque soit l'approche pédagogique choisie.

TABLEAU 9



* Synthèse produite à partir du cadre de référence **"L'enseignement à la C.E.C.M.: des interventions pédagogiques adaptées"**, Décembre 1989

90-01-23

MS/psv

À l'étape de préparation à la situation d'apprentissage, c'est-à-dire de familiarisation des élèves avec l'objet d'apprentissage, l'enseignant joue le rôle de catalyseur en les motivant. Il soulève leur intérêt en les provoquant, en piquant leur curiosité. Puis, il augmente la signifiance de la situation en leur faisant saisir le contexte d'apprentissage et en leur faisant éprouver l'utilité des apprentissages. Pour bien orienter les élèves, les balises sont clairement identifiées. C'est ici que l'enseignant encadre les élèves en leur précisant les tâches négociables et celles qui ne le sont pas.

À l'étape de réalisation de la situation d'apprentissage, c'est-à-dire d'appropriation par les élèves de l'objet d'apprentissage, l'enseignant joue le rôle de facilitateur en les soutenant et en les guidant dans leur démarche. Il anime le groupe pour l'aider à rester dans le sujet, pour distribuer la parole à tour de rôle ou pour aider à faire un partage de tâches. Il intervient pour aider les élèves à s'organiser dans le temps ou pour les aider à identifier les étapes à franchir, les personnes à consulter, etc.

Pour "réguler" les apprentissages, l'enseignant nomme tout haut ce que l'élève est en train de se construire comme règles. Pendant le déroulement, il amène les élèves à objectiver leur démarche et leur donne continuellement du feedback (CÉCM, 1986) comme renforcement positif immédiat, s'engageant ainsi dans un processus d'évaluation formative interactive. Rappelons ici que l'enseignant n'est que médiateur entre l'élève et l'objet d'apprentissage; à ce titre, il lui laisse une latitude d'action considérable. Et pour donner toute sa valeur à l'apprentissage, il le voit comme une récompense en soi.

À l'étape d'intégration de la situation d'apprentissage, c'est-à-dire de concrétisation des apprentissages, l'enseignant joue le rôle d'intégrateur en renforçant ces derniers. Il invite les élèves à synthétiser et à objectiver leur démarche, puis leur donne du feedback comme évaluation formative rétroactive. L'objectivation suppose l'art de questionner les élèves; en effet, l'enseignant stimule la communication par des questions ouvertes et pertinentes, dans un échange naturel et signifiant.

Afin d'encourager l'implication active des élèves, l'enseignant les sollicite continuellement. Par exemple, plutôt que de répondre lui-même à la question d'un élève, il la renvoie au groupe et invite ce dernier à la coopération. Il se sert de tout prétexte pour responsabiliser les élèves, rehausser leur sentiment d'appartenance au groupe et valoriser leur contribution personnelle.

A-3.4 Planification pédagogique

Les fonctions de la planification pédagogique sont les suivantes:

- Impliquer l'élève dans ses apprentissages en lui faisant prendre connaissance, s'il le peut, des objectifs, des moyens et de la démarche proposés pour atteindre les résultats escomptés;

- Favoriser la collaboration des parents ou des gardiens à domicile;

- Guider l'enseignant dans ses interventions auprès des jeunes, lui permettre d'expliquer les déviances par rapport à son plan initial et de faire un retour systématique sur sa pratique en vue d'améliorer son enseignement;

- Faciliter la supervision pédagogique au regard des objectifs, moyens et mécanismes d'évaluation sélectionnés par rapport aux résultats obtenus.

Afin d'assurer la complémentarité des interventions éducatives et de garantir la poursuite des objectifs identifiés comme prioritaires, la planification pédagogique repose sur la concertation de l'équipe responsable d'un groupe d'élèves.

Dans un document du MÉQ (51-6187, janvier 1986) traitant des niveaux d'application du concept de planification pédagogique, l'on distingue trois catégories d'opérations présentes à tous les niveaux: le traitement des objectifs et du contenu d'apprentissage, le traitement des moyens au service de l'enseignement et le traitement de l'évaluation pédagogique. Au regard de l'ISPMT en FBC, l'adaptation suivante tient compte du caractère prédominant d'individualisation des objectifs comme d'une caractéristique distinctive déterminante.

1. <u>Le traitement des objectifs et du contenu d'apprentissage</u>

Au début de l'année scolaire, l'équipe collecte toutes les informations susceptibles de cerner l'image de chacun des élèves du groupe, ce dans le respect des directives de la CÉCM en ce qui a trait à la confidentialité des dossiers des élèves.

Ainsi, plan d'intervention personnalisé existant, dossier médical, dossier pédagogique, bilan des acquisitions et cumulatifs d'objectifs pédagogiques récemment travaillés, rencontres avec les professionnels de la consultation personnelle, échanges avec les enseignants précédents, grilles d'observation, échelle mesurant les comportements adaptatifs et échanges avec les parents ou gardiens constituent autant de sources de renseignements pour dresser le bilan fonctionnel de l'élève et connaître ses points forts et ses points à améliorer.

Il va sans dire que l'élaboration ou la mise à jour du plan d'intervention personnalisé (PIP) constitue le point de départ de la planification pédagogique en ce sens qu'il permet d'indiquer très nettement les besoins prioritaires de l'élève ainsi que les objectifs ayant obtenu consensus de la part d'intervenants divers dont le parent ou le gardien et l'élève lui-même s'il en est capable. Toutefois, tous les objectifs du PIP ne se retrouvent pas dans la planification pédagogique. Quoique complémentaire, cette dernière se distingue toutefois du PIP dans ce qu'elle détaille les composantes de l'intervention et de l'évaluation pour chacune des étapes scolaires et relève de la responsabilité exclusive de l'équipe d'enseignants.

Ainsi, par le système de gestion pédagogique sur micro-ordinateur développé par le RÉS au secteur de la FBC, l'équipe reçoit le portrait du groupe sous la forme du bilan des acquisitions.

Elle procède donc à l'analyse de l'environnement présent ou futur chaque élève, détermine les habiletés nécessaires à développer à cet égard et choisit des objectifs individualisés en accordant une importance relative aux objectifs terminaux qui seront travaillés au cours de l'année et aux objectifs intermédiaires et sous-intermédiaires de la prochaine étape.

Elle reçoit ensuite les cumulatifs individuels comprenant tous les objectifs planifiés et demande la planification de groupe. À chaque étape, les enseignants reçoivent les cumulatifs mis à jour et demandent à nouveau la planification de groupe pour mieux cibler, d'une part, les objectifs communs au groupe et les objectifs particuliers et, d'autre part, planifier les moyens au service de l'enseignement. De plus, si les parents le désirent, ils peuvent recevoir la planification des objectifs poursuivis pour l'étape suivante.

À la fin de l'année scolaire, les derniers cumulatifs sont produits et peuvent servir, l'année suivante, à l'équipe responsable en lui donnant rapidement une vue d'ensemble de ce qui a été travaillé l'année précédente. Nul besoin de mentionner que les enseignants doivent se donner une compréhension commune du programme.

2. Le traitement des moyens au service de l'enseignement

À cette phase, l'équipe précise comment elle compte travailler à l'atteinte des objectifs retenus. Pour ce faire, elle part de la planification de groupe qui présente tous les objectifs préalablement sélectionnés dont les objectifs prioritaires apparaissant dans le PIP (ceux qui correspondent aux objectifs du programme de formation), distingue les objectifs prioritaires de ceux qui sont importants de manière à y placer constamment le focus, propose les moments de routine, les contextes d'apprentissage ainsi que les approches privilégiées et identifie ensuite les ressources nécessaires à l'actualisation des situations d'apprentissage. Puis, elle procède au partage des responsabilités.

Moments de routine: accueil, pauses-santé, dîner et départ

Contextes d'apprentissage: classe, atelier, stages internes ou stages externes.

Approches pédagogiques: projets (avec ou sans plateaux de travail), activités, thèmes, postes de travail, fonctions de travail.

Ressources nécessaires: détails contenus dans les fiches de thèmes, de projets et d'activités.

Rappelons l'importance de la concertation des enseignants de l'équipe au niveau de la planification pédagogique en intégration de matières. Cette concertation d'équipe constitue un élément majeur et indispensable à la réussite de la pédagogie de projets.

3. Le traitement de l'évaluation pédagogique

La planification de l'évaluation consiste à identifier des pistes concrètes d'évaluation et d'en préciser les modalités. Pour ce faire, l'équipe doit donc déterminer les objets d'évaluation et déterminer les situations de mesure. Compte tenu que l'interprétation des résultats de la mesure est critériée, il importe que l'équipe précise et explique les critères d'évaluation ou exigences pour chaque élève. Pour l'équipe, il s'agit également de trouver une façon appropriée d'en aviser le jeune; l'élève doit être mis dans le coup, c'est-à-dire informé et consulté tout au long du processus d'évaluation. Pour que l'évaluation soit équitable, elle doit notamment se fonder sur des règles connues de tous au préalable et être appliquée de façon uniforme.

A-3.5 Évaluation pédagogique

A-3.5.1 Évaluation diagnostique

Dans le but de tracer le profil des aptitudes, capacités et intérêts de l'élève, plusieurs moyens peuvent être utilisés: l'entrevue avec les parents ou les gardiens, les diverses évaluations au dossier, les tests psychométriques, les échelles de comportements adaptatifs, les évaluations vocationnelle et ergonomique ainsi que les tests de facteurs d'intérêt. Ce portrait du jeune, brossé à un moment ou à un autre de sa formation, peut donner de précieuses indications dans le choix d'objectifs prioritaires à retenir dans le PIP et dans la planification pédagogique.

À titre d'exemple, les échelles de comportements adaptatifs permettent de prioriser des sphères d'intervention et d'élaborer des objectifs opérationnels de comportements, cela pouvant très bien servir de déclencheur de concertation en vue de la mise en oeuvre du PIP. Plusieurs items n'étant pas observables en milieu scolaire, la nécessité apparaît de collaborer avec les parents ou gardiens. Comme la sphère de comportements inadéquats y représente une partie fort importante et compte tenu que cette composante s'avère souvent cause de rejet du jeune, l'arrimage avec le programme d'ISPMT s'avère d'autant plus important que les échelles de comportements mesurent l'efficacité à rencontrer les normes d'indépendance personnelle et de responsabilité sociale pour un âge et un groupe culturel donnés.

Quant aux évaluations vocationnelle et ergonomique, elles permettent d'indiquer les aptitudes de l'élève en fonction d'un répertoire d'emplois, ses capacités physiques et académiques, son mode de fonctionnement par rapport aux conditions ambiantes, son style d'apprentissage et son tempérament. Elles peuvent fournir des renseignements pertinents à l'éventuel employeur intéressé à savoir les connaissances techniques, habiletés et comportements sécuritaires démontrés par le jeune adulte tout en guidant le choix des stratégies d'intervention.

A-3.5.2 Évaluation formative et sommative des apprentissages

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement; si enseigner, c'est en quelque sorte "gérer" l'apprentissage, gérer, c'est entre autres choses évaluer.

La démarche d'évaluation pédagogique tient compte des étapes suivantes: l'intention, l'objet, la mesure, le jugement et la décision.

L'intention, c'est quand l'enseignant se demande pourquoi il entreprend une démarche évaluative. Est-ce pour classer l'élève, pour diagnostiquer ses forces et ses difficultés, pour guider l'élève dans son cheminement et réajuster ses interventions en cours d'apprentissage ou pour réaliser un bilan des apprentissages?

L'objet, c'est sur quoi l'enseignant choisit de porter une attention particulière. Est-ce sur l'habileté de l'élève, sur son processus d'apprentissage, sur l'effort, etc.?

La mesure, c'est le comment il s'y prend. Il y a la collecte des données, l'analyse de ces données ainsi que leur interprétation. Pour cueillir les données, va-t-il utiliser une grille d'observation, une échelle d'attitudes, une observation non systématique, un questionnaire oral ou spontané, etc.?

Quels seront les critères retenus et le seuil de réussite pour chacun d'eux? Pour analyser les données recueillies et les interpréter, aura-t-il recours à une interprétation critériée (l'élève par rapport à lui-même) ou normative (l'élève par rapport au groupe)?

Le jugement, c'est ce qu'il en pense. L'élève maîtrise-t-il l'objectif ou non? Si non, pourquoi?

La décision, c'est ce qu'il décide de faire. Si l'intention de l'évaluation est formative, va-t-il passer à une autre séquence d'apprentissage ou procéder à des activités correctives, de renforcement ou d'enrichissement? Ou encore, va-t-il poursuivre ou modifier l'enseignement? Si l'intention de l'évaluation est sommative, d'ordre pédagogique, va-t-il réorganiser la planification d'un cours, regrouper les élèves selon leurs forces, etc.? Si elle est d'ordre administratif, va-t-il sélectionner ou classer les élèves ou simplement informer les personnes intéressées?

L'évaluation formative, c'est le pas-à-pas de l'élève dans son apprentissage, c'est le support à l'apprentissage. Grâce à l'objectivation et au feedback constant, l'enseignant joue son rôle de facilitateur et d'intégrateur. Car dans sa dimension formative, l'évaluation a pour objectif de permettre à l'élève de connaître sa progression et sa performance individuelle ainsi que de permettre à l'enseignant de mesurer l'intégration de son enseignement auprès de l'élève et de réajuster ses stratégies d'intervention en conséquence.

Quant à l'évaluation sommative, elle exclut toute forme d'aide et vise à permettre à l'enseignant de vérifier et d'attester des savoirs, savoirs-faire et savoirs-être acquis par l'élève en référence à des standards individualisés.

Dans sa dimension sommative, l'évaluation mesure les résultats atteints en fonction de ces standards explicites et non pas les efforts faits pour les atteindre. Quel que soit le type d'évaluation, l'enseignant doit, sinon impliquer l'élève dans cette démarche, à tout le moins l'en informer.

Dans le programme d'ISPMT, les objectifs terminaux sont évalués en sommatif, tandis que les objectifs intermédiaires et sous-intermédiaires font l'objet d'une évaluation formative interactive. Les échelles d'appréciation utilisées pour ces deux types d'évaluation sont les suivantes:

Sommatif	**Formatif**
M+ Maîtrise	3 Répond aux exigences
M Maîtrise en partie	2 Répond en partie aux exigences
M- Ne maîtrise pas	1 Ne répond pas aux exigences

Ces échelles servent tant pour évaluer les objectifs du programme que pour évaluer les habiletés génériques reliées aux postes de travail en atelier de production et celles reliées aux fonctions de travail en stages internes et externes.

Quant au fonctionnement de l'élève dans le cadre de l'éducation aux valeurs morales, spirituelles et religieuses, l'équipe en rend compte en complétant une feuille d'appréciation qualitative du comportement.

Durant l'année scolaire, les enseignants notent sur les cumulatifs individuels informatisés des élèves les cotes d'appréciation pour les objectifs travaillés.

Si nécessaire, ils ajoutent manuellement l'appréciation pour les objectifs évalués, mais non planifiés. À la fin de l'année scolaire, l'équipe évalue tous les objectifs dont les terminaux annoncés en début d'année. Tel que mentionné subséquemment, dans le cadre administratif, l'évaluation des objectifs du programme conduit à une reconnaissance des acquisitions sous la forme d'un bilan informatisé, mis à jour annuellement. Quant à l'évaluation des habiletés génériques reliées aux postes de travail en atelier de production, elle est consignée sur des formulaires préparés à cette fin tandis que l'évaluation des habiletés reliées aux fonctions de travail en stages internes et externes mènent à une attestation de capacité.

B CADRE ORGANISATIONNEL

B-1.0 Organisation fonctionnelle (sous-système structurel)

B-1.1 La classe

L'aménagement physique de la classe doit tenir compte des objectifs de chaque élève et des stratégies d'enseignement retenues pour chacun. Dans la mesure du possible, l'enseignant doit impliquer les élèves dans les décisions visant l'organisation fonctionnelle de la classe.

L'organisation spatiale doit rendre possible le regroupement collectif à certains moments, le travail en petits groupes à d'autres ainsi que le travail individuel. Elle doit également permettre l'isolement lorsqu'un jeune a besoin de se détendre ou de diminuer des comportements perturbateurs. De plus, un coin accueillant et confortable peut favoriser les échanges conversationnels.

Quant au matériel employé, il doit faciliter l'accomplissement de certaines tâches suivant les règles de réduction du travail cognitif. L'adaptation initiale peut également être modifiée en fonction des caractéristiques individuelles des jeunes.

Comme l'approche pédagogique privilégiée en classe en est une de projets, il faut prévoir l'aménagement de plateaux de travail pour quelques-uns d'entre eux. Si les activités de production se déroulent en classe, l'enseignant doit prévoir, en plus de l'espace pour les postes de travail, des transitions efficaces afin d'éviter les pertes de temps liées aux dérangements occasionnés.

B-1.2 L'atelier

L'organisation physique et matérielle de l'atelier doit se rapprocher le plus possible du marché du travail. Les espaces de rangement doivent être facilement accessibles afin de réduire les pertes de temps reliées à l'installation du matériel. En plus de l'aménagement fonctionnel et sécuritaire de l'espace, chaque contrat de travail suppose une analyse de tâches au regard des critères de santé et sécurité au travail.

B-1.3 Les stages internes et stages externes

Les responsabilités variées confiées au jeune en classe sont considérées comme préalables aux stages internes. Ces derniers débutent officiellement à la phase de consolidation, soit à la phase III de la grille-matières. La quantité, la durée et la diversité de stages internes dépendent des capacités propres à chaque élève, des particularités de l'école et de sa capacité, au plan organisationnel, à développer des fonctions de travail. Toutefois, les jeunes devraient être présents de plus en plus partout dans l'école parce qu'en charge de diverses responsabilités.

Il en va de même pour les stages externes, en ce sens qu'ils dépendent également des capacités du jeune, de l'ouverture du marché, des particularités des lieux de stages et des fonctions de travail qui y sont reliées. Ainsi, à la lumière des considérations susmentionnées, chaque cas est donc traité à la pièce par l'enseignant responsable des stages.

Quant à l'aspect législatif concernant la santé et sécurité du jeune en stage, selon la directive administrative DA-483, en date du 15 janvier 1990 et émanant du Bureau de santé et de sécurité du Service des ressources humaines à la CÉCM, celui qui effectue un stage non rémunéré sous la responsabilité de l'institution d'enseignement dans laquelle il poursuit sa formation est considéré un travailleur à l'emploi de cette institution d'enseignement. Donc, est considéré comme un travailleur à l'emploi de la CÉCM, l'élève fréquentant une école de la CÉCM et accomplissant un stage non rémunéré en milieu de travail dans le cadre d'un programme d'études.

C'est la CÉCM l'employeur de l'élève stagiaire; c'est à elle de demander à la Commission de santé et sécurité au travail (CSST) l'ouverture du dossier de cet élève. Par ailleurs, la CÉCM doit verser à la CSST une cotisation pour la protection accordée. Le montant de la cotisation s'établit en fonction du nombre d'élèves effectuant un stage, soit 6,00$ par jeune par année fiscale. Ce montant ne doit pas être facturé à l'élève.

Avec l'aide de l'enseignant responsable de stages, la direction de l'école doit faire parvenir au Bureau de santé et de sécurité, secteur sécurité, avant la fin mai, à l'aide du formulaire T046 - numéro d'article 518121 (disponible en magasin), une liste des noms de tous les élèves ainsi que tous les endroits de stages pour l'année en cours.

Cette liste contient les informations suivantes: nom de l'élève, numéro d'assurance sociale (si possible), titre du cours, niveau, endroit du stage et date du début et de la fin du stage.

Si l'élève est victime d'un accident, il doit en aviser la direction de l'école. L'élève qui ne s'absente pas au-delà de la journée de l'accident doit signer le "Registre des accidents du travail" (Art. 280 de la Loi sur les accidents du travail et des maladies professionnelles). Par contre, celui qui est incapable de reprendre son stage au-delà de la journée de l'accident doit se présenter au secteur sécurité à la CÉCM avec l'attestation médicale CSST, formulaire complété par son médecin traitant. Et l'élève absent de son stage pendant plus de 14 jours doit se présenter au secteur sécurité à la CÉCM pour remplir le formulaire "Réclamation du travailleur".

B-1.4 Le dîner et les pauses-santé

En classe, avant de descendre pour dîner, les élèves préparent leur argent selon la stratégie du paiement prudent. Arrivés dans la salle à manger, ils choisissent leur place à table (à moins d'une contre-indication). Ils sont invités à mettre leur napperon sur la table, à installer leur lunch à leur place

ou à aller se servir au comptoir de la cantine en payant eux-mêmes selon la stratégie du paiement prudent pratiquée en classe. Il est proposé de faire commencer le service par le plat principal.

Rendus à la phase IV, phase d'enrichissement, les jeunes, avec leur propre argent, font leurs provisions et préparent eux-mêmes leur lunch du midi à l'aide d'un menu personnalisé, en utilisant les appareils électro-ménagers existants.

Après avoir mangé, les jeunes se répartissent en sous-groupes et rejoignent la personne responsable de l'activité de loisir qu'ils ont individuellement choisie en classe au début de la semaine.

En ce qui a trait aux pauses-santé, des machines distributrices pourraient être mises à la disposition des jeunes.

B-1.5 Le matériel adapté

Le matériel utilisé par les élèves doit être adapté dans le but de faciliter l'accomplissement de certaines tâches. L'adaptation initiale peut, bien sûr, être modulée en fonction des caractéristiques spécifiques des utilisateurs.

B-2.0 Responsabilités particulières des agents d'éducation (sous-système structurel)

B-2.1 La direction

Elle influence et motive dans le sens des orientations du programme d'ISPMT et supervise la pratique pédagogique selon le modèle retenu par la CÉCM . Elle précise les rôles et responsabilités des divers personnels et fournit les ressources appropriées. En plus de promouvoir le travail d'équipe, elle favorise la consultation et la concertation. Elle planifie les activités de perfectionnement et de formation.

B-2.2 Les enseignants

Leurs responsabilités premières résident dans l'acte pédagogique en tant que tel. Ils doivent donc diagnostiquer les forces et points à améliorer chez chaque jeune, planifier les objectifs, les moyens et la démarche évaluative.

Puis, ils doivent intervenir en respectant les temps de la démarche pédagogique et de la démarche d'apprentissage, mettre en application les stratégies d'adaptation des interventions et, finalement, évaluer les apprentissages.

B-2.3 Le chef de groupe

Il anime et supporte les enseignants au plan de la pédagogie dans le sens des orientations préconisées. Il joue principalement le rôle de personne-ressource et d'agent multiplicateur et assure le lien entre la théorie et la pratique.

B-2.4 Le responsable de la vie étudiante

Il participe à l'organisation des activités collectives reliées aux thèmes proposés en éducation aux valeurs morales, spirituelles et religieuses. De plus, s'il y a lieu, il planifie, organise et coordonne les activités de loisirs du midi.

B-2.5 L'enseignant responsable des stages

Celui-ci se voit confier, à partir du dossier de l'élève, la recherche d'endroits de stages, la supervision hebdomadaire, l'élaboration de fonctions de travail ainsi que l'évaluation au regard de l'attestation de capacité. Il est d'office le porte-parole auprès des entreprises et compagnies de même qu'il joue le rôle d'émissaire entre l'employeur et la famille.

B-2.6 Projet d'organisation scolaire 1990-1991

Le projet d'organisation (Tableau 10) pour l'année scolaire 1990-1991 présente la répartition des ressources humaines selon le nombre d'élèves par groupe de même qu'une indication quant au partage des tâches.

TABLEAU 10

PROJET D'ORGANISATION SCOLAIRE 1990-1991

(préparé en collaboration avec Marc Quintal, directeur et Thérèse Chapdelaine, directrice adjointe)

ÉCOLE CHERRIER — **26 AVRIL 1990**

NIVEAUX GROUPES	NOMBRE D'ÉLÈVES	PHASE ISPMT	RÉPARTITION DU PROGRAMME	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	PRÉVISIONS AP / TÉS	FONCTION DANS L'ÉCOLE	PÉRIODES RÉCUPÉRATION	LÉGENDE
1 A = 11 1 B = 10	21	1 Acclim. Approf.	IS 3.5 d PMT 1.5 d	1 R (23p) } + 3C (7p) 2 R (23p) } (7p)	1	Chef de groupe } IS 10 X 50 min. } mat. de base	1 R (1p) 2 R (1p)	
2 A = 13 2 B = 10	23	2 Consolid.	IS 2.5 d PMT 2.5 d	4 R (23p) } + 6C (7p) R (23p) } (7p)	1	Resp. de la vie étudiante 10 X 50 min.	4 R (1p) 5 R (1p)	
3 A = 6 3 B = 6 3 C = 6	18	2 (effectifs réduits) Acclim. Consolid.	IS 2.5 d PMT 2.5 d	7 R (24p) } (6p) 8 R (24p) } + 10C (7p) 9 R (24p) } (6p)	1		10 C (1p) - -	* : Stages internes ** : Stages externes
4 A = 13* 4 B = 10	23	3 Enrichis.	IS 2 d PMT 2 d * 2 d IS 2 d PMT 3 d	11 R (23p) } + 13C (7p) 12 R (23p) } (7p)	1		11 R (1p) 12 R (1p)	R: Répondant
5 A = 4 5 B = 3 5 C = 4 5 D = 5	16	4 4 FBC ou ISPMT FBC		14 R (24p) } (6p) 15 R (24p) } (6p) 16 R (24p) } + 18C (6p) 17 R (24p) } (6P)	1		- - - -	C: Coordonnateur P: Période
6 A = 5 6 B = 12	17	4 Actualis.	IS 1 d PMT 4 d	19 R (23p) } (7p) + 21C 20 R (23p) } (7p)	.6	TES = .4 initiation au transport	19 R (1p) 20 R (1p)	AP: Aide pédagogique
7 A = 13* 7 B = 11	24	4 Actualis.	PMT 2 d * 3 d IS 1 d PMT 4 d	22 R (23p) } (7p) + 24C 23 R (23p) } (7p)	1	Ch. de groupe } PMT 10 X 50 min. } contrats + stages	22 R (1p) 23 R (1p)	TÉS: Technicien en éducation spécialisée
8 A = 9** 8 B = 8**	17	4 Actualis.	** 3 d IS 1 d ** 4 d	25 intégration - supervision 26 supervision - UES - ID 8A 27 contrats - lieux de stages	1		-	

C- CADRE ADMINISTRATIF (sous-système structurel)

C-1.0 Loi sur l'instruction publique

Fréquentation obligatoire

Dans le cas d'une personne handicapée au sens de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées (LRQ, chapitre E-20.1), l'élève handicapé en raison d'une déficience intellectuelle a droit aux services éducatifs, c'est-à-dire d'enseignement, complémentaires et particuliers, prévus dans la présente Loi et le Règlement sur le régime pédagogique, jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où il atteint l'âge de 21 ans. (Art. 1)

Services éducatifs aux adultes

Toute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire a droit aux services éducatifs prévus par le Règlement sur le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes établi par le gouvernement en vertu de l'article 448, dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire en application dans la présente Loi. (Art. 2)

Plan d'intervention personnalisé

Le directeur de l'école, avec l'aide des parents ou gardiens de l'élève handicapé, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter les normes prévues par règlement de la commission scolaire. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du PIP. (Art. 47 et 235)

C-2.0 Règlement sur le régime pédagogique

Calendrier scolaire

Le calendrier scolaire de l'élève comprend un maximum de 200 jours, dont au moins 180, à raison de 5 jours complets par semaine, qui doivent être consacrés aux services éducatifs. (Art. 31)

Temps prescrit

Pour l'élève du secondaire, la semaine ordinaire de 5 jours complets comporte un minimum de 25 heures d'activités consacrées aux services éducatifs. (Art. 33)

Renseignements ou documents à remettre à l'élève ou à ses parents ou gardiens

Les parents ou gardiens de l'élève ou l'élève lui-même, s'il est majeur, doivent recevoir, au début de l'année scolaire, les règlements généraux et le calendrier des activités de l'école, un résumé de ses programmes d'études, la liste de ses manuels, le nom de tous les enseignants qui lui donnent des cours, ainsi que le nom de son responsable. (Art. 39)

Évaluation des apprentissages

L'atteinte par l'élève des objectifs d'apprentissage déterminés dans les programmes d'études et de certains aspects de son développement général font l'objet d'une évaluation conduite selon les normes et les modalités arrêtées par la commission scolaire ou le ministre selon leur responsabilité respective. (Art. 41)

Le 16 juin 1987, le Conseil des Commissaires de la CÉCM acceptait le modèle de bulletin descriptif, préalablement adopté par le Comité régional des parents et par les agents d'éducation concernés, comme instrument de consignation uniforme au secteur de la formation de base continue.

Ainsi, globalement, au regard de ISPMT en FBC, sont remis aux parents ou gardiens:

- au tout début de l'année scolaire, les renseignements généraux (Art. 39);
- l'information ayant trait au plan d'intervention personnalisé;
- à chaque étape de l'année, une appréciation qualitative du comportement en éducation aux valeurs morales, spirituelles et religieuses;
- à la première étape, un bulletin préliminaire annonçant les objectifs terminaux annuels;
- en cours d'année, des bulletins scolaires rendant compte des résultats de l'évaluation formative pour les objectifs intermédiaires ou sous-intermédiaires du programme et pour les habiletés génériques reliées aux postes et aux fonctions de travail;
- à la fin de l'année, en plus des résultats de l'évaluation formative susmentionnés, les résultats de l'évaluation sommative pour les objectifs terminaux.

De plus, conformément à l'article 43, au moins une fois par mois des renseignements sont fournis:

1. aux parents ou gardiens de l'élève dont les comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école;
2. aux parents ou gardiens de l'élève pour lequel ces renseignements étaient prévus dans le plan d'intervention préparé pour lui.

Souvent, plus d'une fois par mois, l'enseignant communique avec les parents ou gardiens par écrit ou par voie téléphonique afin de leur donner de l' information sur le fonctionnement général de leur enfant.

Conservation des résultats scolaires

Les derniers résultats sommatifs obtenus par l'élève dans chaque matière sont conservés par la commission scolaire conformément à la Loi sur les archives. (LRQ, c. A-21.1)

Seules les personnes suivantes sont autorisées à consulter et à obtenir copie de ces résultats:

1. l'élève ou son représentant;
2. le titulaire de l'autorité parentale;
3. l'héritier ou le successeur de l'élève;
4. les membres du personnel de direction, du personnel professionnel et du personnel enseignant de l'école qui sont responsables de l'éducation scolaire de l'élève, ainsi que les membres du personnel cadre et du personnel professionnel de la commission scolaire dont les fonctions sont directement reliées à sa formation scolaire et à son développement général;
5. le ministre ou son représentant. (Art. 45)

C-3.0 Sanction de la formation

C-3.1 Reconnaissance des acquisitions

L'évaluation des apprentissages et la reconnaissance des acquisitions s'effectuent exclusivement par les enseignants de l'école. La reconnaissance des acquisitions est sanctionnée par la direction de l'école pour tous les élèves par le bilan des acquisitions mis à jour à partir des évaluations de l'année. Au fil des ans, on obtient un portrait de l'élève à partir duquel on peut voir son évolution dans le temps.

C-3.2 Attestation de capacité

L'attestation de capacité (Figure K) est sanctionnée par la direction de l'école pour les élèves ayant effectué des tâches découlant des fonctions de travail reliées aux stages internes et aux stages externes. Elle comprend le nom de l'élève, le titre de la fonction de travail, la liste des tâches expérimentées, la période de stage, la date d'obtention ainsi que les signatures de l'enseignant responsable des stages et d'un membre de la direction.

FIGURE K

ATTESTATION DE CAPACITÉ

REGROUPEMENT DES ÉCOLES SPÉCIALES 19____ 19 ____

École _____

Nous soussignés attestons que _____ _____

a acquis les capacités énumérées ci-contre au terme d'une fonction de travail en _____

INSERTION SOCIALE ET PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL _____

comme: _____

_____ _____

En foi de quoi, le _____ *19___ nous lui décernons la présente attestation.*

_____ _____

Enseignant-e responsable de l'évaluation

Direction de l'école

SCEAU

C-3.3 Attestation de fréquentation scolaire

Pour l'élève qui termine sa scolarisation au secteur des jeunes, la direction de l'école doit compléter une attestation de fréquentation scolaire, la signer, y apposer le sceau de l'école et la retourner au directeur du regroupement. Après l'avoir lui-même signée, il l'envoie au Bureau des archives de la CÉCM.

De plus, l'école doit conserver, jusqu'à l'âge de 75 ans de l'élève, une copie du dernier bulletin scolaire ainsi que ses fiches de fréquentation scolaire. En cas de décès de l'élève, l'école détruit ces pièces au terme de 5 ans et ne complète pas d'attestation.

C-4.0 Financement

C-4.1 Principe

La mise en place de l'ISPMT en FBC n'engendre pas de financement propre. Cependant, un financement particulier accompagne l'identification des élèves handicapés.

C-5.0 Règle de formation de groupe

C-5.1 Principe

ISPMT en FBC n'entraîne pas de règles particulières de formation de groupe. Comme les élèves sont classés par catégories, les règles de formation de groupe prévues pour les élèves handicapés s'appliquent.

C-5.2 Modalités

Si le groupe est homogène, la règle de formation prévue pour la catégorie d'élèves qui le constitue est celle que l'on retient. Si le groupe est hétérogène, la détermination du maximum et de la moyenne d'élèves de ce groupe s'effectue selon la procédure et les calculs prévus dans la convention collective des enseignants.

Dans la grille-matières, les élèves sont regroupés en fonction de leurs acquisitions antérieures et de leur degré d'autonomie. Ce mode de regroupement, permettant de conserver une certaine homogénéité, s'appuie sur les critères suivants:

Sous-groupe A : incapacité d'aller éventuellement en stages
Sous-groupe B1: capacité d'aller en stages internes
Sous-groupe B2: capacité d'aller en stages internes et externes

C-6.0 Affectation des enseignants

L'ISPMT en FBC constitue un nouveau dossier. Au chapitre des critères et des procédures d'affectation ou des règles régissant la répartition des tâches, les caractéristiques des élèves en cause et la volonté d'atteindre les objectifs de formation souhaités pour eux justifient que l'on précise les qualités essentielles et les compétences de base susceptibles d'orienter le RÉS. dans le choix des enseignants généralistes à leur affecter.

Les qualités:

- le goût de travailler avec des jeunes handicapés;
- le respect des élèves;
- la capacité d'écoute;
- la disponibilité auprès des élèves;
- la constance;
- le sens de l'animation d'un groupe d'élèves;
- le souci de l'encadrement et du suivi;
- le sens des responsabilités;
- l'ouverture au perfectionnement.

Les compétences:

- la connaissance des caractéristiques des élèves;
- la compréhension des objectifs du programme;
- la maîtrise de la démarche pédagogique;
- la maîtrise de la planification et de l'évaluation;
- la maîtrise de stratégies d'intervention adaptées;
- la capacité de travailler en équipe.

Si le candidat doit se voir confier la recherche d'endroits de stages de même que l'organisation et la supervision de la formation pratique, d'autres aspects devraient être considérés, comme la facilité à établir des relations interpersonnelles satisfaisantes, la capacité d'identifier les habiletés génériques à développer au regard de la fonction de travail choisie ainsi que le souci d'assurer une disponibilité immédiate et constante auprès des employeurs.

C-7.0 Perfectionnement

Le RÉS, désireux de satisfaire aux exigences de ce modèle pédagogique et d'assurer les conditions essentielles à sa concrétisation, doit déjà s'engager dans la recherche et l'application de moyens débouchant prioritairement sur:

- la sensibilisation des agents d'éducation aux orientations, au modèle d'organisation proposé et aux principes sous-jacents;
- la connaissance du programme de formation et des stratégies d'intervention;
- la connaissance des caractéristiques des élèves;
- la concertation des agents d'éducation.

Ces moyens doivent rejoindre, selon un plan d'activités de perfectionnement conçu par séquences progressives sur une période de deux ans, les différents agents d'éducation impliqués auprès de cette population. Un des buts poursuivis à travers les diverses activités de perfectionnement consiste à accroître la concordance entre les valeurs des agents d'éducation et leurs attitudes. Les valeurs font appel à un système de croyances, à une philosophie quant aux façons d'être et d'agir, mais demeurent abstraites et à portée générale. Pour leur part, les attitudes sont les réactions spontanées, à tout le moins intérieures et sont concrètes et très proches de l'action. Comme les jeunes sont plus influencés par l'image et le comportement de l'adulte que par ce qu'il dit, il ne devrait pas y avoir de dissonance entre le discours (valeurs) et l'agir (attitudes).

À titre indicatif, voici quelques pistes à explorer:

la sensibilisation aux orientations, au modèle d'organisation proposé et aux principes sous-jacents
par des échanges informels entre l'équipe-école et les agents multiplicateurs (la direction, les chefs de groupe à la pédagogie et les conseillers pédagogiques);

la connaissance du programme de formation et des stratégies d'intervention

lors de présentations formelles de la part des conseillers pédagogiques et chefs de groupe à la pédagogie (comités pédagogiques, journées pédagogiques, etc.);

la connaissance des caractéristiques des élèves

par des temps de réflexion portant sur les caractéristiques de l'apprenant déficient intellectuel ainsi que sur l'évaluation des habiletés génériques et des intérêts;

la concertation des agents d'éducation

la concertation doit favoriser un dynamisme avec effet d'entraînement, notamment autour des points suivants:

- au plan des contenus d'apprentissage: le traitement de notions communes, l'appropriation de la démarche pédagogique et du matériel didactique ainsi que l'application de stratégies uniformes visant à stimuler le développement de conduites plus autonomes;
- au plan de la gestion de groupe: l'encadrement, le suivi, le code de vie;
- au plan de la gestion de projets: les modalités de fonctionnement de l'équipe, les tâches à partager en complémentarité, l'aide mutuelle à s'offrir.

Primordiale et essentielle, la concertation doit être assurée par l'aménagement de l'espace et du temps afin de permettre la tenue de rencontres, par exemple hebdomadaires, auxquelles les membres de l'équipe sont conviés. L'agencement de disponibilités conjointes prévues à l'horaire des agents est aussi dans l'ordre des moyens à signaler.

Quant à l'introduction à la fonction pour tout nouvel agent d'éducation, considérons qu'en plus d'une formation adéquate à lui offrir le présent document sert de cadre de référence.

6.2 Évaluation partielle des résultats

En juin'90, nous pouvons constater que les objectifs spécifiques annoncés dans le premier bloc du rapport (p.17) sont atteints.

Afin d'assurer l'intégration du changement à l'école Cherrier, des mécanismes de contrôle sont mis de l'avant. Il s'agit d'indices de mesure susceptibles d'assurer l'application des moyens reliés au curriculum et de fournir aux destinataires une rétroaction positive des effets du changement.

La supervision pédagogique compte au nombre des activités de contrôle conduites par la direction. Ces activités se traduisent par des vérifications permettant de savoir si ce qui doit être fait est bel et bien fait, de façon à procéder, si nécessaire, à des ajustements de rythme ou de méthodologie pour faciliter le changement. Dans le but de permettre l'adaptation des interventions au contexte ambiant, la direction privilégie l'évaluation sur une base continue de manière à refaire régulièrement le diagnostic et à demeurer sensible à toute modification survenant dans le système.

Soulignons, au départ, que l'implication de la base opérationnelle dans le processus de décision par l'utilisation du comité de travail et l'animation de type démocratique aura constitué une condtion favorable au changement. En effet, le comportement fonctionnel et efficace du groupe aura été générateur d'échanges libres, francs, intenses et enrichis. Le climat d'approbation générale aura encouragé le respect des points de vue minirotaires et transformé la confrontation des différends en occasions de créativité. Aussi, les objectifs poursuivis en 1989-1990 quant au diagnostic, à la planification et à l'exécution de l'action auront été atteints à la satisfaction des divers acteurs.

En 1990-1991, le focus est placé sur l'approche pédagogique par projets. La mise en application du curriculum se déroule telle que prévue, mais soulève toutefois les difficultés suivantes:

- Une résistance face à l'approche pédagogique par projets. Les enseignants croient qu'il est illusoire d'intégrer les élèves les plus faibles dans cette approche. Certains dénoncent le manque de temps commun pour la coordination des projets en équipe. D'autres confondent toujours activités et projets;

- Une compréhension limitée de l'approche ergonomique en plus de certaines contraintes matérielles en l'occurrence l'impossibilité de trouver sur le marché des horloges à affichage numérique (seuls des réveils-matin sont disponibles). Quant à la stratégie du paiement prudent, comme elle n'est pas comprise clairement, la direction décide de ne pas y placer l'emphase. De plus, pour permettre également l'utilisation de la calculatrice comme moyen de "paiement prudent", certains objectifs du programme ont été reformulés et la stratégie du paiement prudent, jusque-là considérée comme un objectif, a repris sa place dans la colonne des moyens;

- Ralentissement dans le rythme d'implantation dû à l'élaboration de plans d'intervention personnalisés. L'obligation de dresser un PIP pour chaque élève est venue gruger du temps prévu pour l'implantation;

- L'instabilité de l'équipe d'enseignants auprès des élèves déficients sévères et profonds rend peu concluante l'application du programme surtout au regard du volet de préparation au marché du travail. Il est actuellement prévu de reconduire le programme en réaménagement plutôt le modèle de service. Pour le moment, la quantité de variables observées nous empêche de tirer des conclusions sur la qualité de l'acte pédagogique.

Outre ces quelques problèmes rencontrés, la perception du milieu est à l'effet que, dans l'ensemble, la qualité des services s'est améliorée. La formation et le perfectionnement s'avèrent jusqu'à maintenant satisfaisants; les services de soutien sont jugés adéquats; les outils pédagogiques, quoiqu'encore insuffisants, retiennent toutefois l'intérêt des enseignants; finalement, on s'entend pour dire que même si le développement de l'autonomie chez les jeunes handicapés coûte cher, mieux vaut investir maintenant que de payer le prix de la dépendance toute une vie durant.

Aussi, depuis le début de la présente année scolaire, la conseillère pédagogique en adaptation scolaire au Service des études (chef de groupe à l'école Cherrier en 1989-1990) travaille à la préparation d'un programme uniforme produit à partir d'une consolidation des objectifs existants dans les différents programmes d'ISPMT des écoles concernées. Ces objectifs sont cotés par les lettres A, B ou C selon le niveau des élèves et répondent toujours aux critères de choix de pertinence (âge chronologique), de signifiance (intérêts, besoins, motivation) et fonctionnalité (nécessité).

6.3 Poursuite de l'exécution de l'action

Depuis l'amorce du changement, soit en septembre '89, l'école Cherrier traverse successivement les phases de décristallisation et de mouvement. Après avoir posé le diagnostic, les agents s'engagent dans la planification et l'exécution de l'action (contenu et processus), étapes qui s'échelonnent jusqu'en juin '90. Jusque-là, tout se déroule comme prévu et il est alors question de planifier la poursuite de l'exécution de l'action (processus) et l'évaluation des résultats. L'exécution de l'action doit effectivement se poursuivre davantage en ce qui a trait au processus qu'au contenu puisque celui-ci est, à vrai dire, complété.

Mais, en juin '90, de nombreux changements surviennent: le départ des deux (2) conseillers pédagogiques (promotion pour l'une, retour dans son poste initial pour l'autre), le départ du chef de groupe à la pédagogie (promotion) et, quelques mois plus tard, le départ de la personne qui lui succède (congé de maternité). Puis, en janvier '91, le Conseil des commissaires adopte la résolution de fusionner l'école Cherrier à l'école Irénée-Lussier dès septembre '91 entraînant ainsi l'abolition du

poste du directeur de l'école Cherrier et laissant planer l'incertitude quant à la nomination de l'actuelle directrice adjointe de Cherrier à un poste homologue à l'école Irénée-Lussier. De plus, ce déménagement ajouté à la baisse prévisible de population entraîne la perte de seize (16) postes d'enseignants sur vingt-huit (28). Inutile de dire que l'état de la situation actuelle met en péril le changement souhaité et en compromet sérieusement l'implantation .

L'école Irénée-Lussier ayant, quant à elle, "subi" déjà plusieurs changements inhérents à son propre curriculum, ses enseignants sont actuellement convaincus et satisfaits de la façon de faire dans le milieu. De prime abord, un diagnostic organisationnel s'impose. Puis, un investissement dans la formation et le perfectionnement du personnel.

Il appert que, dans le contexte actuel, tout le processus doive être réenclenché depuis la phase de décristallisation. Pour ce faire, il s'avère crucial de pouvoir compter sur le leadership de la direction et de miser sur les actuels destinataires capables de jouer le rôle de relais comme collaborateurs ou commanditaires. Ces agents multiplicateurs pourraient rayonner dans le milieu par les résultats obtenus, démontrant ainsi les avantages du curriculum et évitant d'imposer un "produit" sorti d'ailleurs. Appelons cette approche: approche des "petits succès".

Malheureusement, au moment où l'école Cherrier allait entrer dans la période de transition reliée au début de la phase de recristallisation du changement, l'annonce de la fusion avec l'école Irénée-Lussier la plonge à nouveau dans un état de déséquilibre. Toute l'insécurité liée à la nouveauté du milieu ébranlera sévèrement le sous-système psychosocial risquant de faire régresser ces destinataires au sous-système technocognitif qui prévalait avant la phase de décristallisation. Tous les effets causés par la fusion des deux (2) écoles mobiliseront sans doute toute les énergies.

BLOC III

7. RECOMMANDATIONS

Avec la fusion de l'école Cherrier à l'école Irénée-Lussier, on assiste de nouveau à un déséquilibre au sein du système. Cette fois, ce déséquilibre est marqué par un transfert de la cible du changement qui passe des sous-systèmes culturel et technocognitif aux sous-systèmes psychosocial (motivations, attentes, réseaux d'influence, etc.) et structurel (tâches, rôles, responsabilités, etc.). En effet, car des vingt-huit (28) enseignants de l'école Cherrier seulement douze (12) conservent leur poste. De plus, de ce nombre, quatre (4) sont des enseignants provenant de l'école Saint-Pierre Apôtre et arrivés à Cherrier en septembre'90 seulement. Ces douze (12) enseignants se joindront à une vingtaine d'enseignants en place à l'école Irénée-Lussier depuis plusieurs années déjà. Rappelons que cette école accueille des élèves de treize (13) à vingt-et-un (21) ans aynat une déficience intellectuelle légère ou moyenne supérieure.

Dès l'annonce de la fusion, la directrice adjointe de l'école Cherrier, le directeur et des enseignants de l'école Irénée-Lussier forment un comité de transition chargé de préparer le changement. La directrice adjointe demeure confiante et optimiste quant à la transférabilité du curriculum développé compte tenu, d'une part, que les deux (2) écoles appliquent un programme visant l'insertion sociale et la préparation au marché du travail et, d'autre part, que l'approche ergonomique de Jacques Langevin avait déjà séduit les agents d'éducation de l'école Irénée-Lussier.

Aussi, jusqu'à présent, ce comité de transition a pris des décisions relatives au classement des élèves, au programme d'enseignement et à l'approche pédagogique à privilégier: les élèves les plus forts de Cherrier seront regroupés avec les plus faibles d'Irénée-Lussier; le programme utilisé sera celui consolidé par le Service des études; l'approche pédagogique par projets, déjà exploitée par les enseignants de l'école Irénée-Lussier, demeurera l'approche privilégiée même pour les élèves les plus faibles qui, sans aller aussi loin, pourront tout de même suivre la démarche.

Le changement de conceptualisation de l'enseignement étant étroitement lié à la formation des enseignants, il importe que la direction détermine clairement un plan de formation et de perfectionnement pour répondre adéquatement aux besoins identifiés chez le personnel. Ce plan doit couvrir les volets suivants: besoins liés aux habiletés à enseigner le programme d'études; beoins liés aux habiletés générales d'enseignement; besoins personnels liés à l'enseignement.

Aussi, dans le but d'assurer la poursuite de l'implantation du curriculum, voici quelques pistes de solutions:

au regard du contenu

ATTITUDES

1. Continuer de modifier les perceptions dans le but de modifier les attitudes;

INSTRUMENTATION

2. Fournir des modèles d'exploration de l'environnement dans le cadre fonctionnel de ce que le jeune aura à vivre lors de sa sortie de l'école;

3. Établir des liens entre les disciplines de base et l'approche pédagogique par projets;

4. Faciliter l'accès à la nouvelle technologie;

MODES D'ORGANISATION

5. Allouer les services d'un technicien en éducation spécialisée pour soutenir l'intervention de l'enseignant responsable d'un groupe d'élèves déficients sévères;

6. Reconduire le fonctionnement en équipe dans le cadre de l'approche pédagogique par projets;

7. Développer des modalités d'intégration à la communauté et au monde du travail;

CONCERTATION

8. Prévoir un temps commun à l'horaire pour le travail en équipe;

9. Collaborer avec les partenaires du MSSS pour la recherche et la supervision de milieux de stages;

PERFECTIONNEMENT

10. Adapter les stratégies d'enseignement en fonction: a) du processus d'apprentissage de l'élève déficient intellectuel, b) de la résolution de problèmes, c) de la capacité de communication de l'élève (communication gestuelle y compris);

11. Favoriser l'appropriation de l'approche pédagogique par projets à travers la méthode d'apprentissage en communication "Vivre, parler et lire" développée à l'école Saint-Pierre Apôtre;

12. Présenter le programme uniforme consolidé par le Service des études;

13 Miser sur l'action de la conseillère pédagogique comme agent d'intégration du changement;

- *au regard du processus*

14. Confier au comité de transition le mandat de faire un pont entre le curriculum de Cherrier et celui d'Irénée-Lussier;

15. Établir un réseau de communication efficace.

Les ressources les plus importantes étant les ressources humaines, il va sans dire que l'investissement dans la formation et le perfectionnement des agents d'éducation se place au premier rang des facteurs jouant sur le changement. Il faut du temps pour changer les mantalités, les concepts. Compte tenu de la nature du changement initial et du nouveau milieu dans lequel il doit s'implanter, il faut prévoir du long terme donc une gestion par étapes, une gestion de "petits succès".

8. CONCLUSION

Le programme d'ISPMT en FBC s'inscrit, croyons-nous, comme "un pas de plus" dans l'amélioration de la qualité des services éducatifs aux élèves handicapés en raison d'une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Bref, un pas de plus vers l'intégration sociale fonctionnelle de ces personnes, impératif humain qui convie tous les agents de la collectivité.

Bien sûr, ne constituant qu'une ramification d'un réseau d'organisation de services fort complexe, l'école ne peut prétendre atteindre ce but seule. Mais à sa mesure elle veut, dans le respect des rôles et responsabilités des divers partenaires, ouvrir ses portes à la concertation et prendre tous les moyens nécessaires pour préparer ces jeunes à participer à l'ensemble des activités sociales les plus normales possibles et au marché du travail régulier ou protégé selon le cas. Cette concertation s'avère d'autant plus importante que le développement de l'autonomie chez ces jeunes ne doit pas attendre l'âge adulte, mais s'installer progressivement dès le bas âge.

Au terme de ce projet d'intervention, nous pouvons dire: mission accomplie quant au contenu. Par contre, l'instabilité actuelle, causée par les importants autres changements survenus dans l'environnement durant la phase de mouvement, met en péril l'implantation du curriculum.

Pour l'école recevante, les grands défis restent à venir. En effet, car tous les efforts consentis pour convaincre l'équipe de Cherrier des avantages du changement et engager cette dernière dans une imposante démarche de concertation peuvent s'avérer vains; on revient presqu'à la case départ puisque les enseignants restants sont très peu nombreux. Mais tout ne doit pas être perdu, même si la nature du changement nécessite du temps et que les conditions d'implantation alourdissent la tâche, la direction d'école doit endosser les objectifs visés et en assumer le plein leadership, avec le soutien des destinataires relais. Elle doit être capable de créer des consensus et d'intervenir sur une réalité fort complexe. De plus, le caractère proactif des énoncés vertueux contenus dans le présent document invite les agents d'éducation concernés à en démontrer le réalisme à travers leur actualisation. En déficience intellectuelle, compte tenu de la rareté des études longitudinales et des études prospectives expérimentales, force est pour le milieu scolaire d'innover au plan pédagogique à partir des observations cumulées au fil des ans comme témoin d'une application progressive des principes de normalisation.

En ce sens, le caractère novateur du programme d'ISPMT en FBC réside, non pas seulement dans le choix d'objectifs jugés essentiels, mais principalement dans le changement d'attitudes qu'il entraîne.

Plus que jamais, il reconnaît la capacité d'apprendre de l'élève déficient intellectuel et favorise son implication active dans sa démarche d'apprentissage par des mises en situation susceptibles de le confronter à des problèmes réels de la vie courante. Il participe également à la valorisation des rôles sociaux en développant au maximum les forces de l'élève et en améliorant son image personnelle et sociale, mais surtout il propose aux agents d'éducation des stratégies et moyens d'intervention adaptés aux caractéristiques de la population concernée.

La signifiance étant le moteur de l'apprentissage, quotidiennement les pédagogues seront appelés à se poser les questions suivantes: "Quelle motivation ce jeune a-t-il à faire cet apprentissage?" et "Comment modifier nos stratégies et moyens pour lui permettre d'apprendre?"

Toutefois, afin de poursuivre dans la voie de l'amélioration des services éducatifs, l'école doit s'ouvrir à la concertation. Car c'est cette dernière qui a servi de fondation à la construction du présent curriculum pour les jeunes de 16 à 21 ans handicapés en raison d'une déficience intellectuelle et c'est elle qui, jour après jour, nous permettra d'avancer encore...,"le voyage étant la destination". (Ferguson, 1987)

GLOSSAIRE

APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Moyen ou mode d'organisation selon lequel les conditions d'apprentissage sont planifiées pour maximiser les apprentissages de l'élève. Parmi les diverses approches, on retrouve celles par thèmes, par projets et par activités retenues dans le cadre du programme de formation ISPMT en FBC, en plus des postes de travail et fonctions de travail consacrés comme telles. *(RÉS, 1990)*

THÈME

Approche pédagogique par laquelle l'éducation aux valeurs morales, spirituelles et religieuses est mise en exergue à travers des manifestations collectives réunissant tous les jeunes de l'école. Les situations d'apprentissage décloisonnées sont développées et organisées autour de sujets connus, ces derniers pouvant ensuite être réinvestis en classe sous forme de projets ou d'activités. *(RÉS, 1990)*

PROJET

Approche pédagogique dans laquelle les objectifs spécifiques d'apprentissage s'insèrent dans un plan en vue de relever un défi ou d'accomplir une réalisation. Le projet se définit par un caractère d'antériorité à la réalisation. *(LEGENDRE, 1988)*

Approche pédagogique privilégiant l'implication active du jeune par la sollicitation de ses habiletés pour résoudre des problèmes reliés à des situations d'apprentissage réelles. Certains projets vécus en classe peuvent également inclure, comme mode de fonctionnement, des plateaux de travail où le jeune contribue, de manière individuelle mais complémentaire, à la production collective d'un bien telle la préparation d'un repas communautaire. Le processus d'actualisation d'un projet suppose un ensemble d'activités qui, menées à terme, convertissent le projet en réalité. *(RÉS, 1990)*

ACTIVITÉ

Exécution coordonnée de diverses actions mesurables et tangibles qui ont en commun la poursuite d'un objectif précis. *(LEGENDRE, 1988)*

Situation d'apprentissage de court terme, centrée sur la poursuite d'un objectif intermédiaire ou sous-intermédiaire en particulier. *(RÉS, 1990)*

POSTE DE TRAVAIL

Mode de fonctionnement propre à la production en atelier où le jeune travaille, de manière individuelle et séquentielle, à la production collective d'un bien. *(RÉS, 1990)*

FONCTION DE TRAVAIL

Regroupement de tâches inhérentes à un emploi et se décomposant elles-mêmes en activités (actions physiques et mentales orientées vers un but spécifique de production d'un bien) et opérations (séquence d'une activité). *(CÉCM, 1989)*

Quoique constituant un programme en soi, elle est considérée comme une approche pédagogique en ISPMT en FBC *(RÉS)*

- ***CONTEXTE D'APPRENTISSAGE***

Environnement pédagogique à l'intérieur duquel se déroulent les situations d'apprentissage. *(RÉS, 1990)*

CLASSE

Contexte d'apprentissage où l'approche privilégiée en est une de projets, avec ou sans plateaux de travail, cela n'excluant aucunement les activités d'apprentissage proprement dites ou l'approche par thèmes, en autant que ces approches soient jugées pertinentes à l'atteinte des objectifs poursuivis. *(RÉS, 1990)*

ATELIER

Contexte d'apprentissage où l'occupation de postes de travail variés, liés aux divers types de contrats de production, constitue l'approche pédagogique privilégiée. *(RÉS, 1990)*

STAGE INTERNE

Contexte d'apprentissage à l'intérieur duquel la fonction de travail, sous forme de stage pratique se déroulant à l'intérieur de l'école, constitue l'approche pédagogique privilégiée. *(RÉS, 1990)*

STAGE EXTERNE

Contexte d'apprentissage à l'intérieur duquel la fonction de travail, sous forme de stage pratique se déroulant à l'extérieur de l'école, constitue l'approche pédagogique privilégiée. *(RÉS, 1990)*

CURRICULUM

Ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés de l'éducation. *(LEGENDRE,1988)*

DÉMARCHE D'UN ÉLÈVE EN RÉSOLUTION DE PROBLÈME

Par démarche, on entend tout ce que l'élève pense et tout ce qu'il fait pendant qu'il tente de répondre à la question posée ou d'accomplir la tâche demandée. La démarche de résolution est donc personnelle à chaque élève. *(MÉQ, 1988)*

Dans sa démarche, l'élève franchit généralement les six étapes suivantes:

1. Poser le problème;
2. Rechercher l'information pertinente;
3. Élaborer des solutions et choisir celle qui lui semble la plus appropriée;
4. Expérimenter;
5. Contrôler les résultats;
6. Conclure. *(RÉS, 1990)*

ERGONOMIE COGNITIVE

Stratégies pédagogiques adaptées aux caractéristiques cognitives de l'individu. Technologie définissant des lois d'utilisation basées sur l'hypothèse suivante de réduction du travail cognitif: moins la personne ayant une déficience intellectuelle aura de travail cognitif à faire pour comprendre et retenir, plus l'apprentissage sera rapide et durable. *(LANGEVIN, 1986)*

HABILETÉ

Comportement de l'ordre du savoir-faire mis en oeuvre dans une situation pratique faisant appel à du savoir-faire cognitif, psychomoteur et affectif.
(RÉS, 1990)

> ***HABILETÉ ESSENTIELLE***
>
> Habileté qui constitue un seuil minimal devant être atteint, par exemple: comprendre et se faire comprendre. *(OCDE, 1980)*

HABILETÉ GÉNÉRIQUE

Compétence requise et utilisée dans la vie active, associée à l'application de connaissances, de mécanismes, de capacités et de valeurs caractéristiques de la vie de l'individu. *(OCDE, 1980)*

L'existence d'une compétence acquise qui, réutilisée dans la vie active, permet l'enrichissement des connaissances, mécanismes, capacités et valeurs caractéristiques de la vie de l'individu, par exemple: la capacité de compter. Les habiletés génériques se divisent en trois catégories: les habiletés intellectuelles, physiques et comportementales. Au regard de la formation en ISPMT en FBC, elles sont développées à travers les fonctions de travail en stages internes et externes, également à travers les postes de travail en atelier de production et elles correspondent, pour une bonne part, aux objectifs essentiels des trois volets du programme. *(RÉS, 1990)*

HABILETÉ TRANSFÉRABLE

Habileté qui suppose, suite à un apprentissage donné, un acquis durable, réinvesti au profit d'un apprentissage subséquent dans un même domaine ou un domaine différent, par exemple: la capacité de résoudre des problèmes. *(OCDE, 1980)*

INFÉRENCE

Mode de raisonnement qui consiste à tirer une conséquence ou une conclusion logique d'un ensemble de données. L'induction et la déduction sont les deux types d'inférence les plus usités. Ainsi, si le sujet infère par hypothèse et s'il va du particulier au général, il procède par induction. S'il fait découler de deux propositions une troisième, qui en est la conséquence nécessaire en vertu des lois logiques, il suit un raisonnement déductif. *(LEGENDRE, 1988)*

INTÉGRATION DES MATIÈRES

Opération qui consiste à conjuguer deux ou plusieurs contenus interdépendants d'apprentissage, appartenant soit à la même discipline ou à des disciplines différentes, en vue de résoudre un problème, d'étudier un thème ou de développer des habiletés. *(LEGENDRE, 1988)*

Démarche méthodologique qui vise le développement global de l'élève par le biais de situations d'apprentissage signifiantes établissant la complémentarité et la convergence des objectifs et des contenus d'apprentissage des programmes d'études tout en respectant la spécificité de chacun. *(MÉQ, 1987)*

ANNEXE A

Enquête sur la culture organisationnelle

Région Nord

10770, rue Laverdure, Montréal QC H3L 2L9
Tél.: (514) 596-5600 Fax: (514) 596-7290

Regroupement des écoles spéciales

Montréal, le 9 mars 1990

À l'attention du personnel de l'école Cherrier

Objet: Enquête sur la culture organisationnelle

Madame,
Monsieur,

Permettez-moi, avec l'approbation de la direction de l'école Cherrier, de solliciter quelques minutes de votre temps pour répondre au questionnaire ci-joint portant sur les cultures d'entreprise.

Cette enquête s'inscrit dans le cadre de l'implantation du curriculum relié à l'insertion sociale et à la préparation au marché du travail des jeunes adultes de l'école. Elle a pour but de cerner la culture dominante du milieu afin de cibler la stratégie de changement appropriée aux préférences de ses destinataires.

Ayez l'assurance que vos réponses seront traitées sous le sceau de la confidentialité. Toutefois, si vous désirez connaître l'interprétation de vos résultats d'ensemble, veuillez le mentionner sur votre questionnaire en prenant soin, pour cette fin seulement, d'y indiquer votre nom.

Veuillez prendre note que les questionnaires dûment complétés devront être déposés dans le casier de la direction, **au plus tard le 30 mars prochain**.

Consciente que cette supplique s'ajoute à votre tâche habituelle, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sincères remerciements pour votre précieuse collaboration.

La conseillère pédagogique,

Manon Sénécal

MS/psv

p.j. questionnaire
cc — Madame Thérèse Chapdelaine
Messieurs: Réal Béland
Marc Quintal
Serge Dulude

☐ **Je désire obtenir les résultats.**

Nom: _____

*QUESTIONNAIRE D'AUTO-DIAGNOSTIC SUR LES CULTURES D'ENTREPRISE**

Pour remplir ce questionnaire, procédez de la façon suivante:

a) Considérez dans son ensemble l'organisation dans laquelle vous travaillez. Quelles sont les valeurs, les croyances, les formes de comportement dont on pourrait dire qu'elles sont typiques de cette organisation? Lisez les quatre affirmations citées aux neufs rubriques du questionnaire. Dans chaque rubrique, classez les quatre affirmations par rapport à celle qui convient le mieux à l'organisation telle que vous la voyez (c'est-à-dire mettez "1" en face de l'affirmation qui est la plus vraie, "2" en face de celle qui est un peu moins vraie, etc.). Inscrivez ces chiffres dans la colonne intitulée "Organisation".

b) Lorsque vous avez fait cela pour l'organisation, recommencez tout le processus, mais cette fois-ci pour vous-même, et indiquez vos propres préférences et croyances. Essayez de ne pas regarder la colonne "Organisation" pendant ce temps, pour que votre second classement soit vraiment indépendant.

Comme dans la plupart des questionnaires, vous aurez envie de qualifier vos réponses, avec une remarque du type " Ça dépend" Vous aurez du mal, dans certains cas, à voir une différence entre certaines des affirmations. Ne vous laissez pas troubler. Les résultats du questionnaire ne seront pas parfaitement précis, mais ils devraient fournir des indications utiles. Vous verrez que la meilleure manière de procéder, pour noter les affirmations, est de faire confiance à votre première réaction, la plus intuitive. Ne passez pas trop de temps sur chaque affirmation.

* HANDY, Charles. L'Olympe des managers, culture d'entreprise et organisation. Les éditions d'organisation, Paris, 1985. Pages 70 à 74

Vous-même *L'organisation*

1) Un bon patron

a) est fort, décidé et ferme, mais juste. Il est protecteur, généreux, et indulgent pour ses subordonnés loyaux.

b) est impersonnel et correct, évitant d'exercer son autorité pour son propre avantage. Il ne demande à ses subordonnés que ce qui est exigé par le système formel.

c) est égalitaire et influençable pour ce qui concerne le travail. Il utilise son autorité pour obtenir les ressources nécessaires à la réalisation du travail.

d) est soucieux des valeurs et besoins personnels des autres. Il utilise sa position pour fournir à ses subordonnés des opportunités de travail satisfaisantes et stimulant la croissance.

Vous-même L'organisation

2) Un bon subordonné

a) travaille dur, est fidèle aux intérêts de son supérieur, plein de ressources et digne de confiance.

b) est responsable et fiable, assume les devoirs et les responsabilités de son poste élevé, et évite de surprendre ou d'embarrasser son supérieur.

c) est motivé pour donner le meilleur de lui-même à sa tâche et exprime ses idées et suggestions. Il est néanmoins prêt à céder la direction à d'autres quand ils font preuve d'une plus grande expertise ou capacité.

d) est profondément intéressé par le développement de son propre potentiel et est prêt à apprendre et à recevoir de l'aide. Il respecte les besoins et les valeurs des autres et est disposé à les aider et à contribuer à leur développement.

Vous-même ***L'organisation***

3) Un bon membre de l'organisation donne la priorité

a) aux exigences personnelles du patron.

b) aux devoirs, responsabilités et exigences de son propre rôle, et aux normes habituelles de comportement individuel.

c) aux compétences, aux capacités, à l'énergie et aux ressources matérielles qu'exige le travail.

d) aux besoins personnels des individus concernés.

Vous-même *L'organisation*

4) Les gens qui réussissent dans l'organisation

a) ont une conscience politique, aiment prendre des risques et agir d'eux-mêmes.

b) sont consciencieux et responsables, avec un sens développé de fidélité à l'organisation.

c) sont techniquement compétents et efficaces, avec une ferme volonté de mener leur tâche à bien.

d) sont efficaces et compétents dans les relations humaines, et se préoccupent de la croissance et du développement des talents individuels.

Vous-même *L'organisation*

5) L'organisation traite l'individu

a) comme un agent de confiance dont le temps et l'énergie sont à la disposition de ceux qui gèrent l'organisation.

b) comme si son temps et son énergie étaient disponibles par l'intermédiaire d'un contrat avec des droits et des responsabilités des deux côtés.

c) comme un collaborateur qui a mis ses compétences et ses capacités au service de la cause commune.

d) comme une personne intéressante et pleine de talent.

Vous-même *L'organisation*

6) Les gens sont contrôlés et influencés par

a) l'exercice personnel de la compétence, de la punition ou du charisme.

b) l'exercice impersonnel du pouvoir économique et politique visant à faire appliquer les procédures et les normes de réussite.

c) la communication et la discussion des exigences d'une tâche, conduisant à l'action appropriée, motivée par un engagement personnel vis-à-vis de la réalisation de l'objectif.

d) l'intérêt intrinsèque des activités à accomplir et le plaisir qu'ils y trouvent; ou le souci des besoins des autres personnes concernées.

Vous-même ***L'organisation***

7) Il est légitime pour une personne de contrôler les activités d'une autre

a) si elle a plus de pouvoir et d'influence dans l'organisation.

b) si son rôle stipule qu'elle est chargée de diriger l'autre.

c) si elle a plus de connaissances au sujet de la tâche à accomplir.

d) si elle est acceptée par ceux qu'elle contrôle.

Vous-même *L'organisation*

8) Les tâches sont assignées sur la base

a) des besoins personnels et du jugement de ceux qui dirigent l'organisation.

b) de la répartition formelle des fonctions et des responsabilités dans le système.

c) des ressources et de l'expertise qu'exige la tâche à accomplir.

d) des désirs et besoins personnels des différents membres de l'organisation vis-à-vis de l'apprentissage et de la croissance.

Vous-même *L'organisation*

9) La compétition porte sur

a) le pouvoir et les avantages personnels.

b) une position de statut élevé dans le système formel.

c) l'excellence de la contribution à la tâche.

d) l'attention apportée à ses propres besoins personnels.

Région Nord

10770, rue Laverdure, Montréal QC H3L 2L9
Tél.: (514) 596-5600 Fax: (514) 596-7290
Regroupement des écoles spéciales

À:

DE:

OBJET: Résultats' au questionnaire d'auto-diagnostic sur les cultures d'entreprise.

RÉSULTATS INDIVIDUELS	**RÉSULTATS D'ENSEMBLE**
TOI-MÊME =	**VOUS-MÊMES =**
L'ORGANISATION =	**L'ORGANISATION =**

Le questionnaire, que tu as eu l'obligeance de compléter, fournit un moyen d'analyser et de codifier tes préférences culturelles ainsi que celles de l'école Cherrier comme organisation. Ce questionnaire est bien sûr faillible, en particulier quand on le remplit soi-même au sujet de soi-même. De plus, l'organisation n'est pas une réalité objective et matérielle, comme une chaise, par exemple, qui peut être objectivement mesurée et décrite; ce n'est pas non plus le cas de ton caractère ou de ta personnalité (malgré les tentatives de définition de certains psychologues). Il est donc clair que les résultats obtenus ne représentent que ton point de vue actuel de toi-même et de l'organisation; il en va de même pour les résultats d'ensemble qui ne peuvent être interprétés qu'en fonction du point de vue actuel des répondants[2] et non pas généralisés à l'ensemble de l'école.

Une grande partie des résultats dépend de la place que les personnes occupent dans l'organisation au moment de la passation du questionnaire, et de la satisfaction qu'elles trouvent dans leur propre vie. Dans une certaine mesure, elles changent probablement leur comportement culturel lorsqu'elles accomplissent différents aspects de leur travail. Et c'est bien normal.

Merci encore!

[1] HANDY, Charles. L'Olympe des managers, culture d'entreprise et organisation. Les éditions d'organisation, Paris, 1985.

[2] Sur 36 questionnaires distribués, 14 ont été remis dûment complétés.

QUESTION NO 1: Un bon patron…

CULTURE DIEU GREC		A CLUB ZEUS				B FONCTION APOLLON				C PROJET ATHÉNA				D EXISTENTIELLE DIONYSOS			
RÉPONSES		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
RÉPONDANTS	V: VOUS-MÊME O: L'ORGANISATION																
1	V				•		•			•						•	
	O				•		•			•						•	
2	V				•	•						•			•		
	O			•					•	•					•		
3	V			•					•		•			•			
	O			•					•		•			•			
4	V				•			•			•			•			
	O				•	•					•					•	
5	V				•		•					•		•			
	O			•			•						•	•				
6	V				•			•			•				•		
	O				•		•				•					•	
7	V			•					•		•			•			
	O				•			•		•					•		
8	V			•					•		•			•			
	O			•					•		•			•			
9	V			•					•	•					•		
	O			•					•	•					•		
10	V				•		•				•			•			
	O				•	•					•					•	
11	V				•		•					•		•			
	O	•							•		•					•	
12	V			•					•		•			•			
	O			•					•	•					•		
13	V	•						•					•		•		
	O				•			•		•					•		
14	V			•		•					•						•
	O				•		•			•						•	
TOTAL		**V = 47** **O = 47**				**V = 40** **O = 40**				**V = 31** **O = 23**				**V = 22** **O = 31**			

QUESTION NO 2: Un bon subordonné…

CULTURE DIEU GREC		A CLUB ZEUS				B FONCTION APOLLON				C PROJET ATHÉNA				D EXISTENTIELLE DIONYSOS			
RÉPONSES		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
RÉPONDANTS	V: VOUS-MÊME O: L'ORGANISATION																
1	V				•			•		•					•		
	O				•			•			•			•			
2	V				•			•			•			•			
	O				•			•		•					•		
3	V				•			•		•					•		
	O				•			•		•					•		
4	V				•			•			•			•			
	O				•			•		•					•		
5	V				•			•			•			•			
	O				•			•			•			•			
6	V				•	•					•					•	
	O				•	•					•					•	
7	V				•			•		•					•		
	O				•	•					•					•	
8	V			•					•		•			•			
	O			•					•		•			•			
9	V			•					•	•					•		
	O			•					•	•					•		
10	V			•					•		•			•			
	O		•			•						•					•
11	V		•						•			•		•			
	O				•		•			•					•		
12	V			•					•	•					•		
	O				•			•		•						•	
13	V			•					•	•					•		
	O	•					•					•					•
14	V				•			•		•					•		
	O				•		•			•						•	
TOTAL		V = 49 O = 49				V = 46 O = 35				V = 22 O = 23				V = 23 O = 33			

QUESTION NO 3: Un bon membre de l'organistion donne la priorité…

CULTURE DIEU GREC		A CLUB ZEUS				B FONCTION APOLLON				C PROJET ATHÉNA				D EXISTENTIELLE DIONYSOS			
RÉPONSES		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
RÉPONDANTS	V: VOUS-MÊME O: L'ORGANISATION																
1	V				•	•					•					•	
	O				•	•						•			•		
2	V				•		•			•						•	
	O				•		•			•						•	
3	V			•			•			•							•
	O			•		•					•						•
4	V				•		•					•		•			
	O				•	•					•					•	
5	V				•			•			•			•			
	O				•	•					•					•	
6	V				•	•					•					•	
	O				•		•			•						•	
7	V				•			•			•			•			
	O				•			•			•			•			
8	V				•			•		•					•		
	O				•		•					•		•			
9	V				•		•			•						•	
	O				•		•			•						•	
10	V				•		•					•		•			
	O			•		•					•						•
11	V				•		•					•		•			
	O		•					•		•						•	
12	V				•	•						•			•		
	O				•	•						•			•		
13	V				•		•			•						•	
	O				•	•					•					•	
14	V				•	•					•					•	
	O				•		•			•						•	
TOTAL		V = 55 O = 52				V = 27 O = 24				V = 27 O = 26				V = 31 O = 38			

QUESTION NO 4: Les gens qui réussissent dans l'organisation…

CULTURE DIEU GREC		A CLUB ZEUS				B FONCTION APOLLON				C PROJET ATHÉNA				D EXISTENTIELLE DIONYSOS			
RÉPONSES		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
RÉPONDANTS	V: VOUS-MÊME O: L'ORGANISATION																
1	V				•		•			•						•	
	O			•					•		•			•			
2	V			•					•	•					•		
	O				•		•					•		•			
3	V			•			•			•							•
	O				•	•					•					•	
4	V				•			•			•			•			
	O			•		•					•						•
5	V				•		•					•		•			
	O				•	•					•					•	
6	V				•		•			•						•	
	O				•		•					•		•			
7	V				•			•		•					•		
	O				•		•			•						•	
8	V			•					•		•			•			
	O			•					•		•			•			
9	V				•			•			•			•			
	O				•			•		•					•		
10	V				•			•		•					•		
	O				•		•			•						•	
11	V			•					•		•			•			
	O				•			•		•					•		
12	V				•			•		•					•		
	O				•		•			•						•	
13	V				•		•			•						•	
	O				•		•			•						•	
14	V				•		•			•						•	
	O				•	•					•					•	
TOTAL		V = 56 O = 53				V = 39 O = 30				V = 20 O = 24				V = 29 O = 33			

QUESTION NO 5: L'organisation traite l'individu…

CULTURE DIEU GREC		A CLUB ZEUS				B FONCTION APOLLON				C PROJET ATHÉNA				D EXISTENTIELLE DIONYSOS			
RÉPONSES		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
RÉPONDANTS	V: VOUS-MÊME O: L'ORGANISATION																
1	V				•		•			•						•	
	O		•			•						•					•
2	V			•			•			•							•
	O			•		•					•						•
3	V				•			•		•					•		
	O	•					•					•					•
4	V				•		•			•						•	
	O				•	•					•					•	
5	V				•			•		•					•		
	O				•			•		•					•		
6	V				•			•			•			•			
	O	•					•					•					•
7	V				•		•			•						•	
	O				•	•					•					•	
8	V				•			•			•			•			
	O			•					•		•			•			
9	V		•						•	•						•	
	O			•					•	•					•		
10	V				•		•			•						•	
	O			•		•					•						•
11	V			•		•					•						•
	O				•		•			•						•	
12	V			•			•			•							•
	O			•			•			•							•
13	V				•	•						•			•		
	O			•					•	•					•		
14	V		•			•						•					•
	O			•		•					•						•
TOTAL		**V = 49** **O = 41**				**V = 31** **O = 29**				**V = 21** **O = 26**				**V = 39** **O = 44**			

QUESTION NO 6: Les gens sont contrôlés et influencés par...

CULTURE DIEU GREC		A CLUB ZEUS				B FONCTION APOLLON				C PROJET ATHÉNA				D EXISTENTIELLE DIONYSOS			
RÉPONSES		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
RÉPONDANTS	V: VOUS-MÊME O: L'ORGANISATION																
1	V		•					•		•							•
	O		•			•						•					•
2	V			•					•		•			•			
	O				•	•					•					•	
3	V				•			•			•			•			
	O			•					•	•					•		
4	V				•			•		•					•		
	O				•	•					•					•	
5	V				•			•			•			•			
	O				•			•		•					•		
6	V				•	•					•					•	
	O			•					•		•			•			
7	V				•			•		•					•		
	O				•			•		•					•		
8	V				•			•			•			•			
	O				•			•			•			•			
9	V				•			•		•					•		
	O				•			•		•					•		
10	V				•			•		•					•		
	O				•			•		•					•		
11	V				•			•			•				•		
	O				•			•		•				•			
12	V				•			•		•					•		
	O				•			•			•			•			
13	V	•					•						•			•	
	O				•			•		•					•		
14	V				•	•					•					•	
	O				•	•						•			•		
TOTAL		V = 50 O = 52				V = 38 O = 36				V = 23 O = 24				V = 29 O = 28			

QUESTION NO 7: Il est légitime pour une personne de contrôler les activités d'une autre…

CULTURE DIEU GREC		A CLUB ZEUS				B FONCTION APOLLON				C PROJET ATHÉNA				D EXISTENTIELLE DIONYSOS			
RÉPONSES		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
RÉPONDANTS	V: VOUS-MÊME O: L'ORGANISATION																
1	V			•			•						•	•			
	O			•		•							•		•		
2	V			•		•					•						•
	O				•	•						•			•		
3	V				•			•		•					•		
	O		•			•						•					•
4	V				•			•			•			•			
	O				•	•						•			•		
5	V			•					•	•					•		
	O				•	•						•			•		
6	V		•			•						•					•
	O				•		•					•		•			
7	V				•			•			•			•			
	O				•			•		•					•		
8	V				•			•			•			•			
	O				•			•		•					•		
9	V			•					•		•			•			
	O	•					•						•			•	
10	V				•	•					•					•	
	O		•			•							•			•	
11	V			•					•	•					•		
	O		•			•						•					•
12	V		•			•						•					•
	O		•			•							•			•	
13	V				•		•			•						•	
	O	•					•						•			•	
14	V				•			•		•					•		
	O	•					•					•					•
TOTAL		V = 47 O = 38				V = 35 O = 22				V = 27 O = 43				V = 31 O = 37			

QUESTION NO 8: Les tâches sont assignées sur la base…

CULTURE DIEU GREC		A CLUB ZEUS				B FONCTION APOLLON				C PROJET ATHÉNA				D EXISTENTIELLE DIONYSOS			
RÉPONSES		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
RÉPONDANTS	V: VOUS-MÊME O: L'ORGANISATION																
1	**V**			•			•			•							•
	O	•							•		•					•	
2	**V**				•			•		•					•		
	O		•						•	•						•	
3	**V**				•			•			•			•			
	O				•			•			•			•			
4	**V**				•		•					•		•			
	O				•			•		•					•		
5	**V**				•			•			•			•			
	O				•			•		•					•		
6	**V**			•		•					•						•
	O		•			•						•					•
7	**V**				•	•						•			•		
	O				•	•						•			•		
8	**V**				•			•			•			•			
	O			•					•		•			•			
9	**V**			•					•	•					•		
	O	•						•			•						•
10	**V**				•			•			•			•			
	O			•			•			•							•
11	**V**	•						•					•		•		
	O			•		•					•						•
12	**V**				•		•			•						•	
	O				•		•			•						•	
13	**V**				•			•		•					•		
	O				•	•						•			•		
14	**V**				•	•					•					•	
	O				•	•						•			•		
TOTAL		**V = 50** **O = 43**				**V = 34** **O = 33**				**V = 27** **O = 27**				**V = 29** **O = 37**			

QUESTION NO 9: La compétition porte sur…

CULTURE DIEU GREC		A CLUB ZEUS				B FONCTION APOLLON				C PROJET ATHÉNA				D EXISTENTIELLE DIONYSOS			
RÉPONSES		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
RÉPONDANTS	V: VOUS-MÊME O: L'ORGANISATION																
1	V			•					•	•					•		
	O		•					•					•	•			
2	V			•			•			•							•
	O			•			•			•							•
3	V				•			•		•					•		
	O			•					•	•					•		
4	V	NON RÉPONDUE															
	O																
5	V				•			•			•			•			
	O				•			•		•					•		
6	V			•					•	•					•		
	O			•					•	•					•		
7	V				•			•			•			•			
	O			•					•	•					•		
8	V				•			•			•			•			
	O				•			•			•			•			
9	V			•					•	•					•		
	O	•						•			•						•
10	V				•			•			•			•			
	O	NON RÉPONDUE															
11	V			•			•			•							•
	O		•			•							•			•	
12	V			•			•			•							•
	O			•		•					•						•
13	V	•					•					•					•
	O				•			•		•					•		
14	V			•					•		•			•			
	O	•						•			•						•
TOTAL		V = 42 O = 33				V = 39 O = 34				V = 20 O = 22				V = 29 O = 31			

ANNEXE B

Calendrier de rencontres du comité de travail

CALENDRIER DE RENCONTRES DU COMITÉ DE TRAVAIL

Comité consultatif

ISPMT (FBC)

1989-1990

LIEU: École Cherrier

ÉCOLES CONCERNÉES: Saint-Pierre, Apôtre
Cherrier
Joseph-Charbonneau
Marc-Laflamme

HEURES: 13 h 30 à 16 h 30

DATES:

6-13-20-27	novembre	1989
4-11-18	décembre	1989
8-15-22-29	janvier	1990
5-12-19	février	1990
5-19	mars	1990
2-9-23	avril	1990
14-28	mai	1990
4	juin	1990

ANNEXE C

Réunions de la TFBC

RÉUNION DE LA TFBC

Instance décisionnelle

ISPMT (FBC)

1989-1990

LIEU: Région Nord (Salle Gouin)

DIRECTION DES ÉCOLES: St-Pierre, Apôtre
Cherrier
Joseph-Charbonneau
Marc-Laflamme

HEURES: 13 h 30 à 16 h 30

DATES:

26	octobre	1989
18	janvier	1990
15	mars	1990
14	juin	1990

POINTS À L'ORDRE DU JOUR DE LA TFBC:

DU 26 OCTOBRE 1989

1. Définition de l'ISPMT. (15 minutes)
2. Caractéristiques des élèves touchés par les programmes IS et PMT. (10 minutes)
3. État de la situation dans les écoles respectives: tour de table. (20 minutes)
4. Profil ISPMT: considérations administratives et pédagogiques. (60 minutes)
5. Curriculum ISPMT: orientations préconisées et esprit devant animer la mise en oeuvre des travaux. (30 minutes)

DU 18 JANVIER 1990

1. **Catégories d'élèves concernés: rappel. (10 minutes)**

2. **Bilan des activités du 27 septembre 1989 au 15 janvier 1990.**
   - 2.1 Plan de travail. (15 minutes)
   - 2.2 Calendrier des opérations. (10 minutes)
   - 2.3 Ébauche de la grille-matières. (45 minutes)
   - 2.4 Document de présentation. (20 minutes)

3. **Prospectives:**
   - 3.1 Plan de travail. (10 minutes)
   - 3.2 Calendrier des opérations. (10 minutes)
   - 3.3 Conditions d'implantation. (10 minutes)

POINTS À L'ORDRE DU JOUR DE LA TFBC:

DU 15 MARS 1990

1. **Calendrier des opérations: le point. (5 minutes)**

2. **Principaux termes: définitions. (15 minutes)**

3. **Version préliminaire du programme ISPMT en FBC:**
   - 3.1 Corrélation entre les champs d'intervention du programme et les besoins fondamentaux de la personne.
   - 3.2 Structure du programme. (45 minutes)
     - 3.2.1 Enseignement moral et enseignement moral et religieux catholique: approche pédagogique par thèmes basée sur des valeurs.
     - 3.2.2 Disciplines de base: communication et mathématique comme "langages-outils".
     - 3.2.3 Insertion sociale.
     - 3.2.4 Préparation au marché du travail.

4. **Grille-matières: "ébauche retouchée".**
   - 4.1 Structure.
     - 4.1.1 Phases.
     - 4.1.2 Mode de regroupement.
   - 4.2 Étalement: proposition.

5. **Document de présentation: suivi.**

DU 24 MAI 1990

1. **Vue d'ensemble de l'état actuel des travaux: modalités techniques. (30 minutes)**

2. **Le contenu de la boîte à outils: dépôt de documents. (20 minutes)**

3. **Le programme de formation. (30 minutes)**
   - 3.1 Tableau-synthèse.
   - 3.2 Éducation aux valeurs morales, spirituelles et religieuses: dépôt de documents. (30 minutes)

4. **Le document de présentation. (90 minutes)**
   - 4.1 Commentaires généraux.
   - 4.2 Règlement sur le régime pédagogique: renseignements aux parents (dépôt d'un document, D.G. -8-87 et D.G. -8-68).
   - 4.3 Planification de l'enseignement.
   - 4.4 Évaluation des apprentissages.
     - 4.4.1 Reconnaissance des acquisitions.
     - 4.4.2 Attestation de capacité.

ANNEXE D

Objectifs pédagogiques
en
insertion sociale
et
préparation au marché du travil
pour les élèves de 16 à 21 ans
en
formation de base continue

01 DISCIPLINES DE BASE

OBJECTIFS	CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
01 SE SERT RÉGULIÈREMENT D'HABILETÉS TECHNIQUES DE BASE EN COMMUNICATION ET EN MATHÉMATIQUE DANS DES SITUATIONS DE LA VIE COURANTE.		- Langage gestuel (Amer-Ind et LSQ).
01.01 <u>Utilise divers moyens pour COMPRENDRE un message et SE FAIRE COMPRENDRE.</u>		- Idéogrammes et pictogrammes provenant de divers systèmes , ex.: PIC, COMMUNIMAGE, CROQUIMAGE, BLISS. - Images-mots.
01.01.01 Exécute, chaque jour, des actions familières à partir d'une consigne:	Compréhension orale. Compréhension de l'écrit.	- Laisser agir les conséquences de ses actes.
.01 verbale et gestuelle.		
.02 verbale.		
.03 écrite et pictographique.		
.04 écrite.		
01.01.02 Cherche à comprendre un message par divers moyens:	Compréhension orale. Production orale ou non orale.	
.01 en exprimant son incompréhension de manière non orale.		
.02 en exprimant son incompréhension de manière orale.		
01.01.03 Participe activement, de manière orale ou non orale, à des échanges conversationnels courants:	Compréhension orale. Production orale ou non orale.	- Planification des projets. - Retour sur certaines activités ex.: week-end.
.01 en répondant de façon pertinente aux questions.	Oui et non, expression simple.	
.02 en engageant l'échange de façon pertinente.	Rapport de faits, information.	
.03 en maintenant la conversation de façon pertinente.	Commentaires, suggestions, hypothèses, etc.	
01.01.04 Utilise quotidiennement, lorsque la situation l'exige, des expressions simples, orales ou non orales, de:	Production orale ou non orale.	- Lors de sorties. - À l'entrée, le matin, dans l'école. - En quittant l'école en fin de journée. - En situation de stage.
.01 salutation.	"Allo, salut, bonjour", etc.	- Faire des commissions à l'interne.
.02 représentation.	Nom, prénom, carte d'identité.	- Utiliser une carte d'identité pour se présenter.
.03 marques de politesse.	"S.V.P., S.T.P., merci, pardon, excusez" etc.	- Offrir des voeux.

OBJECTIFS	CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
01.01.05 Tente de clarifier son message:	Production orale ou non orale.	- Langage gestuel. - Idéogrammes et pictogrammes. - Images-mots.
.01 en utilisant des moyens non oraux. .02 en utilisant des moyens oraux. .03 en reformulant plus clairement son énoncé.		
01.01.06 Émet, de manière orale ou non orale, des demandes ou des messages simples.	Production orale ou non orale. Expression de besoins ex.: malaise physique, etc.	- Encourager l'élève à exprimer ses besoins en n'allant pas d'emblée au devant de ses désirs et en organisant l'environnement de telle sorte qu'il ait à demander.
01.01.07 Exprime des choix de manière orale ou non orale.	Choix.	- Fournir un aide-mémoire à l'élève ex.: * Lui remettre une étiquette (image-mot ou mot). * Lui faire un dessin sur la main. * etc.
01.01.08 Respecte, lors d'un échange conversationnel, les règles de participation établies.	Compréhension orale . Écoute Production orale ou non orale. Tour de rôle.	- Symboles pictographiques. - Images, photos, etc. - Cercle magique.
.01 Attend son tour en se taisant. .02 Prend son tour en respectant le sujet d'échange.		
01.01.09 Reconnaît, au besoin, des signes pictographiques ou des symboles écrits retrouvés dans son milieu de vie courant et dans des situations scolaires:	Compréhension de l'écrit.	- Préparation de projets en groupe. - Illustrer les interventions de chacun ex.: en dessinant schématiquement au tableau, etc. - Illustrer les objectifs poursuivis avec les élèves. - Illustrer et écrire la tâche journalière ou hebdomadaire de chacun. - Afficher des symboles pictographiques adaptés aux situations de la classe ex.: * Jeter les papiers dans la corbeille à papiers. * Interdit d'entrer avec ses bottes.
.01 en associant le signe pictographique à un message ou une intention. .02 en associant un mot au signe pictographique correspondant. .03 en associant une phrase aux signes pictographiques correspondants.		
01.01.10 Lit, dans des situations pratiques et variées:	Compréhension de l'écrit.	- Schématiser l'exécution des diverses tâches inhérentes aux contrats de travail en atelier.
.01 des mots significatifs. .02 des phrases significatives. .03 un court texte.		- Horaire, calendrier, etc. - Recettes et premiers soins imagés.

OBJECTIFS	CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
01.11.11 Écrit ses nom et prénom lorsque demandés:		
.01 avec support d'un modèle		
.02 sans support.		
01.01.12 Écrit, avec support, dans des situations pratiques et variées:		- Fréquentation et utilisation quotidiennes. - Chiffres à morphologie digitale. - Chiffres sur contremarches, gabarits, chaises, locaux, cabinets de toilette, pupitres (salle des enseignants, salle de classe). - Téléphone, calculatrice, calendrier (droite numérique). - Afficher les prix des aliments offerts à la cantine. - Pour l'apprentissage des chiffres, demander quotidiennement à l'élève de compter le plus loin possible. Pour chaque chiffre réussi, lui donner 1¢. Si le lendemain il compte moins loin, lui retirer autant de 1¢ que de chiffres manqués. À la fin de la semaine, lui offrir la possibilité de dépenser l'argent ramassé. - Gabarits. - Calculatrice à morphologie digitale.
.01 des mots significatifs.		
.02 des phrases significatives.		
.03 un court texte.		
01.02 Utilise couramment, dans des situations scolaires pratiques et variées, des CHIFFRES et des NOMBRES inférieurs à 100.		
01.02.01 Reconnaît quotidiennement, dans des situations scolaires pratiques et reliées à la vie courante, les chiffres:		
.01 de 1 à 9		
.02 de 10 à 29		
.03 entre 30 et 100.		
01.02.02 Exécute, couramment, des tâches scolaires pratiques faisant appel aux nombres cardinaux:		
.01 de 1 à 9, par correspondance biunivoque.	Sans notion de quantité.	
.02 de 1 à 9, par association à la valeur correspondante.	Avec notion de quantité; unité.	
.03 de 10 à 29, par correspondance biunivoque.	Sans notion de quantité.	
.04 de 10 à 29 , par association à la valeur correspondante	Avec notion de quantité; dizaine.	
.05 de 30 à 100, par correspondance biunivoque	Sans notion de quantité.	
.06 de 30 à 100, par association à la valeur correspondante.	Avec notion de quantité; dizaine.	

OBJECTIFS	CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
01.02.03 Relie couramment, dans des occasions scolaires diverses, l'élément correspondant aux nombres ordinaux de 1 à 10	1er, 2 ième, 3 ième, etc. Premier et dernier.	- Horaire. - Étages. - Tiroirs de classeurs. - Fenêtres.
.01 par correspondance biunivoque.		- Jours de semaine.
.02 par association au rang indiqué.		- Files d'attente.
01.03 Applique couramment, dans des situations scolaires pratiques et variées, des habiletés relatives au TEMPS.		
01.03.01 Reconnaît, aussi souvent que demandé, les activités familières apparaissant à son horaire.	Arrivée, départ. Pause-santé, dîner. Atelier. Etc.	- Suivre son horaire. - Horaire images-mots.
01.03.02 Associe, au moment du signal, l'heure à l'activité familière correspondant à son horaire scolaire.		- Agenda personnel. - Signal visuel ou sonore. - Horaire indiquant les heures (morphologie digitale identique à l'horaire).
01.03.03 Se rappelle, en l'absence de tout signal ou modèle, l'activité à réaliser à son horaire scolaire.		- Cadran à affichage numérique (montre, horloge). - Adultes portant une montre à affichage numérique pour en valoriser le port.
01.03.04 Anticipe, à l'aide d'un calendrier, d'un horaire ou d'un agenda, les activités familières inscrites à son horaire scolaire.	Dîner, activité, congé, sortie, fête; arrivée, départ; pause-santé; début, fin; horaire journalier, hebdomadaire, mensuel.	
01.03.05 Situe, au besoin, des composantes du calendrier:	Dîner, activité,congé, sortie, fête; arrivée, départ; pause-saté; début et fin.	- Calendrier (droite numérique).
.01 le jour.		- Agenda personnel.
.02 la semaine.		
.03 la date.		
.04 le mois.		
.05 l'année.		

OBJECTIFS	CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
01.04 Applique couramment, dans des situations scolaires pratiques et variées, la stratégie du paiement prudent pour tout montant d'ARGENT inférieur à 100$.		Préalable: savoir compter de 0 à 9. Stratégie du paiement prudent Ex.: 42,50$ S'il y a des chiffres (autres que deux zéros) après la virgule, l'élève donne 1$. Donne des pièces de 1$ pour la valeur représentée. Donne des billets de 10$ pour la valeur représentée. - Porte-monnaie à 2 compartiments: * pour les pièces de monnaie autres que 1$. * pour les dollars. - Plastichange. - Tirelire à classification automatique. - Machines distributrices. - Magasin. - Épicerie. - Affiches illustrant les montants nécessaires à l'achat d'articles courants représentés. - Caisses à affichage numérique. - Calculatrice. - Circulaires. - Fiches imagées plastifiées. - Gabarits pour équivalences ou comptoir de change dans la classe pour échanger la menue monnaie. - Magasin hebdomadaire en classe relié à un système d'émulation. - Vente de productions réalisées à l'école.
01.04.01 Lit le prix affiché.		
01.04,02 Prépare un montant d'argent suffisant.		
01.04.03 Remet l'argent au caissier.		
01.04.04 Attend la monnaie.		
01.04.05 Range la monnaie dans son porte-monnaie, puis dans sa poche ou dans son sac à main.		
01.04.06 Prend ses achats.		

02 INSERTION SOCIALE

OBJECTIFS		CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
02	ADOPTE UN COMPORTEMENT PERSONNEL ET SOCIAL LUI PERMETTANT D'ÊTRE RELATIVEMENT FONCTIONNEL DANS SON MILIEU DE VIE RÉSIDENTIEL ET COMMUNAUTAIRE.		
02.01	Démontre des habitudes de base reliées à l'ALIMENTATION.		
02.01.01	Se tient bien à table.	Politesse; savoir-vivre; propreté.	- Pause-santé - Fête
.01	Se présente propre à table.		
.02	Ferme sa bouche lorsqu'il mastique.		
.03	Avale sa nourriture avant d'ouvrir la bouche.		
.04	Place sa main devant sa bouche lorsqu'il éternue ou s'étouffe.		
.05	Utilise une serviette de table.		
.06	Prend de petites bouchées.		
.07	Utilise ses ustensiles lorsque nécessaire.		
02.01.02	Apporte, quotidiennement, sa collaboration à l'occasion du dîner.		- Lors de la préparation de son lunch - Plateaux
.01	Met son couvert.	Organisation spatiale.	- Napperons plastifiés et identifiés
.02	Se sert lui-même.	Initiative et attente.	
.03	Nettoie sa vaisselle.	Lavage; essuyage.	
.04	Range son couvert.	Classification.	
02.01.03	Utilise, couramment, les divers appareils mis à sa disposition en vue de s'alimenter.		- Pause-santé - Fête - Lunch - Sortie
.01	Utilise un grille-pain.		
.02	Utilise un ouvre-boîtes (manuel ou électrique).	Force physique.	
.03	Utilise une bouilloire.	Ouvert, fermé.	
.04	Utilise une cuisinière avec tableau de commandes adapté.	Ouvert, fermé.	
.05	Utilise un four micro-ondes.		
.06	Utilise des machines distributrices.		

OBJECTIFS	CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
02.01.04 Compose son menu en choissisant ses éléments à l'intérieur des quatre groupes alimentaires illustrés.	Choix; équilibre alimentaire.	
02.01.05 Prépare, lui même, chaque jour, une collation ou son repas du midi à l'aide de son menu personnalisé.	Utilisation des ustensiles habituels de la cuisine. Ouvrir et fermer divers contenants.	- Menu personnalisé avec photos - Recettes illustrées - Avant de partir de l'école, préparer son lunch pour le lendemain
.01 Choisi une boisson.		
.02 Compose un breuvage (jus ou lait au chocolat ou bovril ou café ou thé ou tisane)	Mélanger.	
.03 Prépare une soupe (instantannée en sachet ou en conserve ou en sachet).	Mélanger.	
.04 Prépare des légumes (crus ou en conserve ou surgelés).	Laver, peler, couper, trancher.	
.05 Prépare un mets simple (fromage et biscottes ou sandwich ou salade ou conserve ou plat surgelé, etc.).	Séquence d'une recette ou d'un mode d'emploi.	
.06 Choisit un dessert sans préparation (fruits frais ou en conserve, biscuits, gâteau, yaourt, pouding, etc.).		
02.01.06 Fait, au besoin, le marché.		- Images illustrant les aliments
.01 Dresse la liste des provisions à acheter en tenant compte du menu hebdomadaire.		- Calculatrice - Faire des provisions, pour la semaine suivante, en fonction des élèves qui préparent eux-mêmes leur repas.
.02 Prévoit un montant d'argent suffisant.		
.03 Se rend, sans supervision, chez le commerçant.		
.04 Choisit les articles en fonction de la liste préétablie.		
.05 Paie la marchandise.		
.06 Rapporte tous les sacs de provisions.		
.07 Range correctement les achats.		

OBJECTIFS		CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
02.02	À un COMPORTEMENT SEXUEL socialement acceptable.		
02.02.01	Reconnaît les comportements sexuels:		- Code de vie
.01	admis à l'école et dans des lieux publics.		
.02	interdits à l'école et dans les lieux publics		
.03	(masturbation, relations sexuelles).		
02.02.02	Éviter de harceler son entourage.	Prévention, respect d'autrui.	
02.02.03	Connaît différentes formes que peut prendre la sollicitation.	Attirance, provocation.	
02.02.04	Sait comment réagir en cas de sollicitation sexuelle.		- Vidéo "Mon corps, c'est mon corps"
02.02.05	Connaît les conséquences possibles aux relations sexuelles.	Reproduction, MTS.	
02.03	Applique, quotidiennement, des mesures d'HYGIÈNE PERSONNELLE		
02.03.01	À toujours les cheveux bien coiffés.	Apparence.	- Amener les élèves à se regarder dans le miroir plusieurs fois par jour
02.03.02	Se rend à la toilette seul en avisant la personne responsable.	Déplacement, initiative.	- Miroir dans le casier et trousse avec peigne et brosse
02.03.03	Se lave les mains au besoin.		- Distributeur de savon
02.03.04	Se brosse les dents après le dîner et au besoin.	Haleine.	- Utiliser un rince-bouche, au besoin - Trousse avec brosse à dents et dentifrice

	OBJECTIFS	CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
02.04	Observe des règles élémentaires de SÉCURITÉ PHYSIQUE.		
02.04.01	Circule à droite dans les corridors et escaliers.		- Flèches peintes sur lemur et sur la rampe dans les escaliers indiquant le sens de la circulation
02.04.02	Évite de bousculer ses pairs.		
02.04.03	Reste debout pour se déshabiller et s'habiller.		- Utilise une chaise au besoin
02.04.04	Range ses vêtements, objets et outils après usage.		
02.04.05	Manipule avec soin des objets pointus ou coupants.		
02.04.06	Emploie, avec précautions, les proudits usuels d'entretien.	Corrosif, explosif, inflammable, poison.	
02.04.07	Utilise prudemment les appareils électriques	Choc électrique.	
02.04.08	Grimpe et descend avec prudence (chaise, tabouret, escabeau).		
02.04.09	Respecte la prescription des principales indications rencontrés dans les endroits publics.	Entrée, sortie; tirez, poussez; "On, Off".	
02.05	Assume son ENTRETIEN VESTIMENTAIRE		
02.05.01	Remise soigneusement ses vêtements.	Pairage (mitaines, gants, bottes, chaussures).	
02.05.02	Change ses vêtements ou les nettoie lorsqu'il remarque qu'ils sont sales ou tachés.	Discernement; lavage à la main.	- Grand miroir dans les salles de classe - Vêtements de rechange
02.05.03	Utilise la lessiveuse avec tableau de commandes adapté et produits appropriés.		- Tableau de commandes adapté
02.05.04	Utilise la sécheuse avec tableau de commandes adapté et produits appropriés.		- Tableau de commandes adapté
02.05.05	Nettoie régulièrement ses accessoires.	Lunettes, chaussures, sacs.	

OBJECTIFS	CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
02.06 <u>Démontre des habiletés de base dans l'ENTRETIEN DE SON MILIEU DE VIE.</u>		- Tableau de tâches et responsabilités
02.06.01 Entretient son casier.		
02.06.02 Époussette meubles, cadres et bords de fenêtres.		
02.06.03 Nettoie vitres et miroirs avec un produits approprié.		
02.06.04 Lave le plancher avec un produit approprié.		
02.06.05 Nettoie le plancher à l'aide d'un balai, d'une vadrouille ou d'un aspirateur.		- Poudre à balayer
02.06.06 Lave le plancher avec un produit approprié.		
02.06.07 Lave les meubles (armoires, appareils ménagers, etc.).		
02.03.08 Sort les déchets en prévoyant le remplacement du sac dans les poubelles.		
02.07 <u>SE DÉPLACE seul d'un lieu à un autre.</u>		- Carte d'identité - Pièce de 25¢ (en cas de besoin)
02.07.01 Suit le groupe dans ses déplacements à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.		
02.07.02 Va régulièrement seul, à pied, d'un endroit à un autre sur demande de la personne responsable.	Orientation.	- Couleurs identifiant les étages - Chiffres identifiant les locaux
.01 Dans l'école		
.02 À l'extérieur de l'école		

OBJECTIFS		CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
02.07.03	Circule dehors comme piéton en respectant les règles élémentaires de sécurité routière.		
.01	Regarde de chaque côté de la rue avant de traverser.	Alternance latérale.	
.02	Respecte la prescription des feux de circulation	Rouge, jaune et vert.	
.03	Traverse aux intersections.	Coins de rue.	
02.07.04	Voyage par autobus scolaire.		
.01	Repère seul son autobus scolaire.	Chauffeur, numéro quai d'embarquement.	
.02	Respecte les files d'attente.	Périmètre de sécurité, patience, tour de rôle.	
02.07.05	Voyage par transport adapté.		
.01	Réserve le transport adapté avec aide.		
.02	Réserve le transport adapté sans aide.		
02.07.06	Utilise seul le transport en commun.	Autobus, métro.	
.01	Se rend seul à l'arrêt d'autobus ou à la station de métro.	Orientation.	
.02	Reconnaît le numéro de son autobus ou le bon quai de métro.	Mémoire, discrimination, direction.	
.03	Se tient à l'intérieur des points de sécurité du quai de métro.	Danger.	
.04	Laisse descendre les passagers avant de monter dans l'autobus ou le métro.	Attente.	
.05	Attend son tour pour monter dans l'autobus ou le métro.	Patience, tour de rôle.	
.06	Tient fermement les poteaux ou poignées d'appui de l'autobus ou du métro.	Équilibre, force.	
.07	Évite d'importuner les passagers de l'autobus ou du métro.	Discrétion.	
.08	Évite de gêner le fonctionnement de l'autobus ou du métro.	Portes, fenêtres, manettes de secours, portes de secours.	
.09	Descend de l'autobus ou du métro à l'endroit prévu.	Mémoire, discrimination, direction.	
02.07.07	Respecte la prescription des principales indications rencontrées dans le transport en commun.	Entrée, sortie; tirez, poussez; ouvert, fermé; interdit aux piétons; ne pas jeter de déchets; téléphone; toilettes.	- Panneaux indicateurs

OBJECTIFS		CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
02.08	Entretient des RELATIONS INTERPERSONNELLES harmonieuses avec son entourage.		- Être modèle - Faire des retours sur le vécu
02.08.01	Serre la main d'une personne pour la saluer.	Convenance, distance physique.	
02.08.02	Écoute la personne qui s'adresse à lui.	Attention, respect.	
02.08.03	S'adresse posément à son interlocuteur.	Timbre de voix.	
02.08.04	Exprime, sans colère ou sans agressivité, son mécontentement.	Contrôle de ses émotions.	- Cercle magique
02.08.05	Fait savoir ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas des attitudes et comportements des autres.	Connaissance de soi, choix, intérêts personnels, respect mutuel.	- Utiliser la technique du reflet
02.08.06	Exprime, au besoin, ses sentiments.	Expression de soi, joie, colère, bien-être, peur, etc.	
02.08.07	Connaît des avantages à avoir des amis.		
02.08.08	Règle lui-même ses conflits.		
02.08.09	Respecte la propriété d'autrui (effets personnels et matériel environnant.	Contrôle de ses émotions, discipline personnelle.	
02.09	Applique certaines RÈGLES DE CONVENANCE dans un lieu public.		
02.09.01	Attend qu'on lui assigne une place.		
02.09.02	Respecte l'espace qui lui est alloué.		
02.09.03	S'addresse aux bonnes personnes.		
02.09.04	Est poli avec les gens.		
02.09.05	Paie son droit d'entrée.		
02.09.06	Garde l'endroit propre.		

OBJECTIFS		CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
02.10	S'adonne à des activités récréatives pour occuper ses LOISIRS à l'intérieur de l'horaire scolaire.		- Télévision (vidéo) - Musique (en écouter ou en jouer) - Jeux de table - Activités manuelles (artisanat, dessin, etc.) - Activités sociales ("fais-moi un dessin, improvisation, etc.) - Activités physiques (danse-exercice, sports individuels, sports d'équipe, etc.) - Activités culturelles (salon de lecture, etc.) - Relaxation
02.10.01	Choisit régulièrement, parmi plusieurs possibilités, une activité rejoignant ses intérêts.	Choix, intérêts.	
02.10.02	Aménage, de façon fonctionnelle, réaliste et respectueuse des autres, l'environnement physique et matériel nécessaire à la réalisation de l'activité de son choix.	Organisation spatio-temporelle; responsabilité.	
02.10.03	S'implique activement dans la réalisation de l'activité choisie.		
02.11	À CONFIANCE EN LUI.		
02.11.01	Connaît les points forts et les points à améliorer de sa personnalité.	Connaissance de soi, valeurs, intérêts, aptitudes, besoins.	
02.11.02	Met à contribution ses qualités personnelles.	Image de soi positive, expression de soi.	
02.11.03	Prend régulièrement des initiatives.		
02.11.04	Assume ses responsabilités.		- Assignation de tâches et de responsabilités
02.11.05	Applique les moyens identifiés (avec l'aide de l'adulte comme susceptibles d'améliorer, chez lui, certains comportements et attitudes.	Croissance personnelle.	- Faire des retours sur le vécu - Inscrire sur un tableau les différents comportements et attitudes de chaque élève
02.12	Adopte des habitudes de CONSOMMATION en fonction de son avoir.		- Planifie ses courses à l'aide d'une calculatrice
02.12.01	Donne de l'argent pour obtenir un produit en vente.	Troc.	
02.12.02	Achète des produits dont le prix n'excède pas le montant dont il dispose.		
02.12.03	Épargne l'argent nécessaire pour se procurer un bien.	Prévision, épargne, dépôt, retrait.	

03 PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL

OBJECTIFS		CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
03	ADOPTE UNCOMPORTEMENT EN FONCTION DES ATTENTES D'UN MILIEU DE TRAVAIL		
03.01	À une APPARENCE propre et convenable en tout temps.	Convenance, distance physique.	
03.01.01	Se présente propre.	Propreté corporelle.	
03.01.02	Porte des vêtements propres.		
03.01.03	Porte des vêtements appropriés aux circonstances.		
03.02	S'ORGANISE dans une tâche en fonction des exigences demandées.		
03.02.01	Travaille seul à une tâche pendant une période:		
.01	maximale de 15 minutes.		
.02	macimale de 30 minutes.		
.03	de plus de 30 minutes.		
03.02.02	Termine une tâche avant d'en commencer une autre.		
03.02.03	Respecte son aire de travail.	Organisation spatiale.	
03.02.04	Utilise les outils et le matériel de façon appropriée.	Organisation spatiale, sécurité, causalité.	
03.02.05	Suit une méthode de travail prescrite.	Organisation séquentielle, précision.	
03.02.06	Respecte les règles de santé et de sécurité selon les normes établies.	Vêtements et accessoires, produits, équipement, outillage, symboles.	
03.02.07	Respecte les règles d'hygiène selon les normes établies.		
03.02.08	Reconnaît une personne pouvant l'aider.	Supérieur, représentant syndical, etc.	

OBJECTIFS		CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
03.03	Se conforme à l'HORAIRE établi.		
03.03.01	Se présente avec régularité au travail.	Assiduité.	
03.03.02	Commence son travail à l'heure.	Ponctualité.	
03.03.03	Respecte la durée du dîner et des pauses-santé.	Horaire.	
03.03.04	Utilise les périodes du dîner et des pauses-santé pour satisfaire des besoins physiologiques.	Faim, soif, toilette, détente.	
03.03.05	Continue à travailler jusqu'à l'heure convenue.	Fin d'un horaire.	
03.04	Entretient des RELATIONS FONCTIONNELLES adéquates avec son entourage		
03.04.01	Échange adéquatement avec ses pairs selon les besoins de la situation de travail.	Commentaires et questions pertinentes, félicitations.	
03.04.02	Travaille efficacement avec ses pairs.	Efficacité, efficience.	
03.04.03	Accepte de travailler sous supervision.	Tolérance à la proximité physique.	
03.04.04	Tient généralement compte des remarques et suggestions d'un responsable.	Tolérance à la frustration, contrôle des émotions.	
03.04.05	Accepte, généralement, les remarques de ses pairs, en poursuivant son travail sans se plaindre.		

OBJECTIFS	CONTENUS NOTIONNELS	SUGGESTIONS DE MOYENS
03.05 Prend des INITIATIVES.		
03.05.01 Commence un travail par lui-même sur signal ou consigne.		
03.05.02 Commence son travail de lui-même sans signal ou consigne.		
03.05.03 Demande conseil ou aide lorsqu'il est en difficulté.	Recours.	—
03.05.04 Apporte son aide à un pair.		
03.05.05 Choisi une solution face à un problème.	Résolution de problèmes.	
03.05.06 Se procure les éléments utiles à la tâche.	Méthodes, procédures, matériel, ordre des événements.	
.01 le matériel		
.02 les renseignements	Méthodes, prodédures, matériel, ordre des événements.	
03.06 Travaille avec EFFICACITÉ		
03.06.01 S'adapte aux situations changeantes.	Changement.	
03.06.02 Se concentre sur la tâche demandée.	Attention, résistance aux distractions, constance dans l'exécution.	
03.06.03 Suit le rythme de travail proposé.	Rythme, vitesse.	
03.06.04 Tolère la pression.		
03.06.05 Produit un travail en conformité avec normes proposées.	Productivité, diverses normes travail à la chaîne, qualité, quantité, délais!	
03.06.06 Vérifie par lui-même si le résultat de son travail rencontre les exigences posées.	Exigence, qualité.	
03.06.07 Persévère dans des tâches répétitives d'une durée:	Persévérance, patience, endurance.	
.01 maximale de 30 minutes.		
.02 maximale de 90 minutes.		
.03 de plus de 90 minutes.		

OBJECTIF GLOBAL

Développer, chez les jeunes de 16 à 21 ans handicapés en raison d'une déficience intellectuelle, les habiletés essentielles leur permettant d'accéder à des conduites plus autonomes en vue d'améliorer leur qualité de vie et d'accroître leur implication dans le monde du travail.

TABLEAU SYNTHÈSE

FINALITÉ DE L'ÉDUCATION

L'éducation au Québec entend assurer le développement d'une personne à l'autonomie, à la liberté et au bonheur.

OBJECTIF GLOBAL DU PROGRAMME

Développer, chez les jeunes de 16 à 21 ans handicapés en raison d'une déficience intellectuelle, les habiletés essentielles leur permettant d'accéder à des conduites plus autonomes en vue d'améliorer leur qualité de vie et d'accroître leur implication dans le monde du travail.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

01 DISCIPLINES DE BASE	02 INSERTION SOCIALE	03 PRÉPARATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL
Se sert régulièrement d'habiletés techniques de base en communication et en mathématique dans des situations de la vie courante.	Adopte un comportement personnel et social lui permettant d'être relativement fonctionnel dans son milieu de vie résidentiel et communautaire.	Adopte un comportement en fonction des attentes d'un milieu de travail.

OBJECTIFS TERMINAUX

Communication .01 Compréhension et expression Mathématique .02 Chiffres, nombres .03 Temps .04 Argent	.01 Alimentation .02 Sexualité .03 Hygiène personnelle .04 Sécurité physique .05 Entretien vestimentaire .06 Entretien de son milieu de vie .07 Déplacements .08 Relations interpersonnelles .09 Règles de convenance .10 Loisirs .11 Confiance en soi .12 Consommation	.01 Apparence .02 Organisation dans la tâche .03 Horaire .04 Relations fonctionnelles avec l'entourage .05 Initiative .06 Efficacité

ÉDUCATION AUX VALEURS MORALES, SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES

DÉFINITIONS

VALEURS MORALES

AUTONOMIE: *prise en charge personnelle de son existence.*

Authenticité: *être soi-même, vérité profonde de l'individu.*

Respect de soi: *conscience de sa propre valeur (estime).*

Liberté: *indépendance d'un esprit non dominé par la crainte, les préjugés.*

Sens de la discipline: *prise en charge personnelle, sens de l'effort, souci du travail bien fait, mesure (modération dans le comportement).*

SOLIDARITÉ: *découle de la nécessité de vivre ensemble, base de la survie et de la qualité de vie.*

Respect de la vie et de l'environnement: *découle de l'indépendance de tous les êtres vivants et de la nature.*

Respect des autres: *humanité, sensibilité, compassion.*

Tolérance: *compréhension, indulgence, ouverture à la différence.*

Responsabilité: *rôles sociaux, droits et devoirs.*

SENS: *aspiration à la réalisation de l'être humain, au bonheur; vision unifiante et explicative des choses de la vie.*

Confiance: *créance, foi, sécurité.*

Cohérence: *absence de contradiction, union des éléments.*

VALEURS SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES

ÉMERVEILLEMENT: *respect et admiration devant les réalités; expression de cette admiration (prière).*

Sens du sacré: *ouverture à la transcendance, intériorité et silence.*

Sens de l'admiration: *sens du beau.*

COMMUNION: *ouverture à la dimension communautaire.*

Accueil: *sens de l'autre, ouverture.*

Gratuité: *partage, amitié.*

Sens de la fête: *se réjouit avec les autres.*

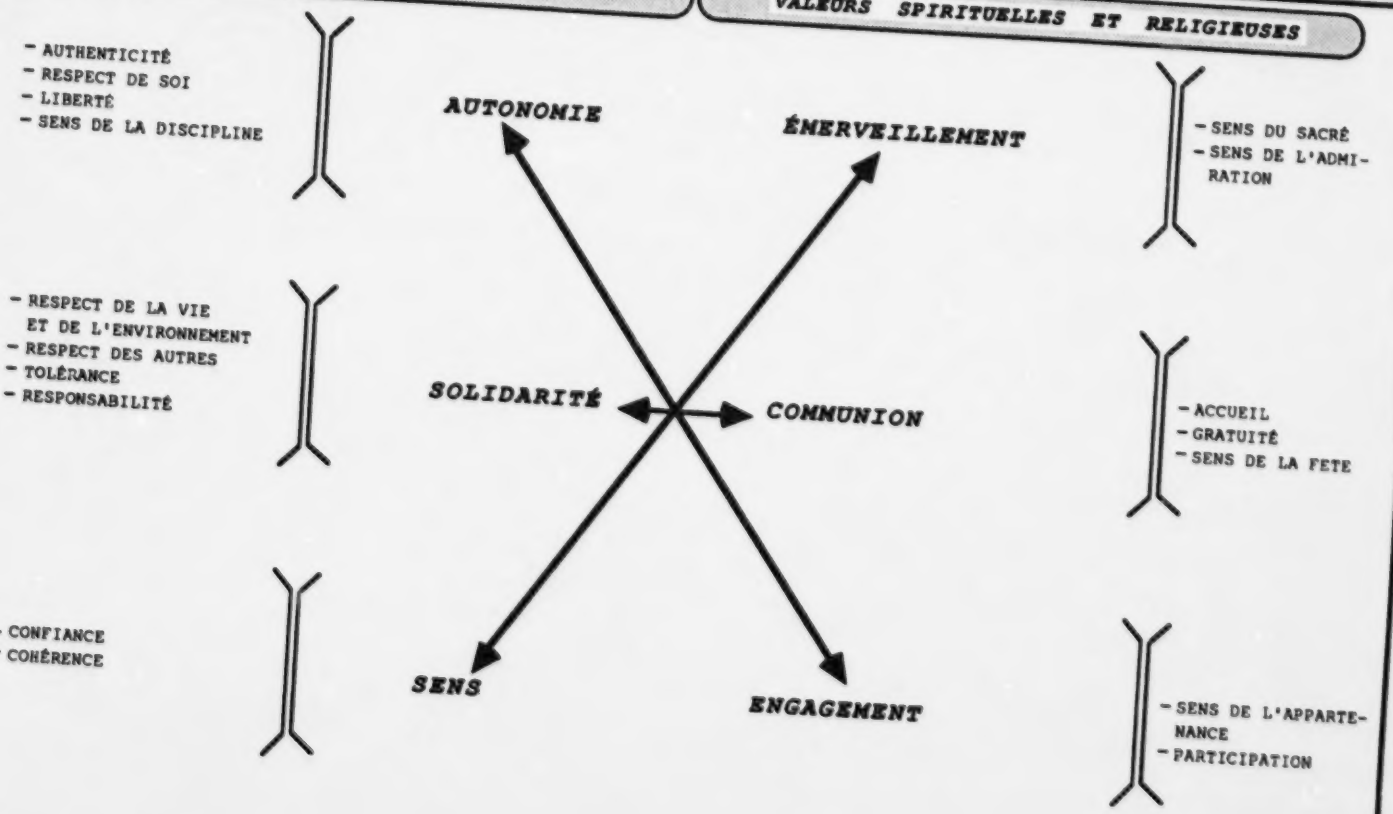
ENGAGEMENT: *appartenance, responsabilité et possibilités créatrices.*

Sens de l'appartenance: *à un groupe.*

Participation: *à des projets.*

SOURCE: Dictionnaire Robert
M.E.Q., Programme d'enseignement moral.
M.E.Q., Programme d'enseignement moral et religieux catholique au primaire.

CORRÉLATION ENTRE LES VALEURS MORALES ET LES VALEURS SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES



VALEURS MORALES: liées aux exigences fondamentales de l'être humain en tant qu'individu, être avec les autres et être en quête de sens (fondements du programme d'enseignement moral).

VALEURS SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES: liées aux capacités du jeune, valeur individuelle, ouverture aux autres et à Dieu (programme d'enseignement moral et religieux catholique).

SEPTEMBRE

ÉDUCATION AUX VALEURS MORALES, SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES

VALEURS / THÈMES	VALEURS MORALES										VALEURS SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES						
	AUTONOMIE				SOLIDARITÉ				SENS		ÉMERVEILLEMENT		COMMUNION			ENGAGEMENT	
	AUTHENTICITÉ	RESPECT DE SOI	LIBERTÉ	SENS DE LA DISCIPLINE	RESPECT DE LA VIE ET DE L'ENVIRONNEMENT	RESPECT DES AUTRES	TOLÉRANCE	RESPONSABILITÉ	CONFIANCE	COHÉRENCE	SENS DU SACRÉ	SENS DE L'ADMIRATION	ACCUEIL	GRATUITÉ	SENS DE LA FÊTE	SENS DE L'APPARTENANCE	PARTICIPATION
Le 8: **Journée internationale de l'alphabétisation** Re. O.N.U.		X		X		X		X									
Le 16: **Journée internationale de la paix** Re. O.N.U.		X		X			X	X		X						X	X
Fête de la rentrée: (accueil, retrouvailles, cohabitation, etc.)			X	X	X	X		X				X	X		X	X	X

OCTOBRE

ÉDUCATION AUX VALEURS MORALES, SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES

VALEURS / THÈMES	VALEURS MORALES										VALEURS SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES						
	AUTONOMIE				SOLIDARITÉ				SENS		ÉMERVEILLEMENT		COMMUNION			ENGAGEMENT	
	AUTHENTICITÉ	RESPECT DE SOI	LIBERTÉ	SENS DE LA DISCIPLINE	RESPECT DE LA VIE ET DE L'ENVIRONNEMENT	RESPECT DES AUTRES	TOLÉRANCE	RESPONSABILITÉ	CONFIANCE	COHÉRENCE	SENS DU SACRÉ	SENS DE L'ADMIRATION	ACCUEIL	GRATUITÉ	SENS DE LA FÊTE	SENS DE L'APPARTENANCE	PARTICIPATION
Du 20 au 25:																	
Semaine de la santé et de la sécurité du travail Re: Commission de la santé et de la sécurité du travail Directeur des communications Montréal, Qc H3C 4E1 (514) 873-4854 Francine Bouchard		x		x				x									x
Ceuillette de pommes (partage)					x			x				x			x		x
Fête de l'Halloween			x	x		x		x					x	x	x		

NOVEMBRE

ÉDUCATION AUX VALEURS MORALES, SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES

VALEURS / THÈMES	VALEURS MORALES										VALEURS SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES						
	AUTONOMIE				SOLIDARITÉ				SENS		ÉMERVEILLEMENT		COMMUNION			ENGAGEMENT	
	AUTHENTICITÉ	RESPECT DE SOI	LIBERTÉ	SENS DE LA DISCIPLINE	RESPECT DE LA VIE ET DE L'ENVIRONNEMENT	RESPECT DES AUTRES	TOLÉRANCE	RESPONSABILITÉ	CONFIANCE	COHÉRENCE	SENS DU SACRÉ	SENS DE L'ADMIRATION	ACCUEIL	GRATUITÉ	SENS DE LA FÊTE	SENS DE L'APPARTENANCE	PARTICIPATION
Du 9 au 15: **Semaine d'appréciation de notre jeunesse** Re: Clubs Optimistes	X	X	X				X		X				X				

DÉCEMBRE — **ÉDUCATION AUX VALEURS MORALES, SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES**

VALEURS / THÈMES	VALEURS MORALES										VALEURS SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES						
	AUTONOMIE				SOLIDARITÉ				SENS		ÉMERVEILLEMENT		COMMUNION			ENGAGEMENT	
	AUTHENTICITÉ	RESPECT DE SOI	LIBERTÉ	SENS DE LA DISCIPLINE	RESPECT DE LA VIE ET DE L'ENVIRONNEMENT	RESPECT DES AUTRES	TOLÉRANCE	RESPONSABILITÉ	CONFIANCE	COHÉRENCE	SENS DU SACRÉ	SENS DE L'ADMIRATION	ACCUEIL	GRATUITÉ	SENS DE LA FÊTE	SENS DE L'APPARTENANCE	PARTICIPATION
Du 01 au 07:																	
Semaine de la sécurité routière Re: Conseil canadien de la sécurité 1765, rue St-Laurent Ottawa, Ontario KOG 3V7 (613) 521-6881		x	x	x		x	x	x									x
Préparation à la fête de Noël (attente)					x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x

JANVIER — **ÉDUCATION AUX VALEURS MORALES, SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES**

VALEURS / THÈMES	VALEURS MORALES										VALEURS SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES						
	AUTONOMIE				SOLIDARITÉ				SENS		ÉMERVEILLEMENT		COMMUNION			ENGAGEMENT	
	AUTHENTICITÉ	RESPECT DE SOI	LIBERTÉ	SENS DE LA DISCIPLINE	RESPECT DE LA VIE ET DE L'ENVIRONNEMENT	RESPECT DES AUTRES	TOLÉRANCE	RESPONSABILITÉ	CONFIANCE	COHÉRENCE	SENS DU SACRÉ	SENS DE L'ADMIRATION	ACCUEIL	GRATUITÉ	SENS DE LA FÊTE	SENS DE L'APPARTENANCE	PARTICIPATION
Résolution pour la nouvelle année (rassemblement et fête)	x		x	x				x		x							

FÉVRIER — **ÉDUCATION AUX VALEURS MORALES, SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES**

VALEURS / THÈMES	VALEURS MORALES										VALEURS SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES						
	AUTONOMIE				SOLIDARITÉ				SENS		ÉMERVEILLEMENT		COMMUNION			ENGAGEMENT	
	AUTHENTICITÉ	RESPECT DE SOI	LIBERTÉ	SENS DE LA DISCIPLINE	RESPECT DE LA VIE ET DE L'ENVIRONNEMENT	RESPECT DES AUTRES	TOLÉRANCE	RESPONSABILITÉ	CONFIANCE	COHÉRENCE	SENS DU SACRÉ	SENS DE L'ADMIRATION	ACCUEIL	GRATUITÉ	SENS DE LA FÊTE	SENS DE L'APPARTENANCE	PARTICIPATION
Fête de la St-Valentin (amitié)			x			x	x						x	x	x	x	x

MARS

ÉDUCATION AUX VALEURS MORALES, SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES

VALEURS / THÈMES	VALEURS MORALES										VALEURS SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES						
	AUTONOMIE				SOLIDARITÉ				SENS		ÉMERVEILLEMENT		CONNUNION			ENGAGEMENT	
	AUTHENTICITÉ	RESPECT DE SOI	LIBERTÉ	SENS DE LA DISCIPLINE	RESPECT DE LA VIE ET DE L'ENVIRONNEMENT	RESPECT DES AUTRES	TOLÉRANCE	RESPONSABILITÉ	CONFIANCE	COHÉRENCE	SENS DU SACRÉ	SENS DE L'ADMIRATION	ACCUEIL	GRATUITÉ	SENS DE LA FÊTE	SENS DE L'APPARTENANCE	PARTICIPATION
Du 15 au 21:																	
Semaine québécoise de la déficience intellectuelle	X	X				X	X	X	X							X	
Re: Association du Québec pour les déficients mentaux 3440, ave Hôtel de Ville 2e étage Montréal, Qc H2X 3B4 (514) 849-3616 Françoise Gilbert																	
Mois de la nutrition			X	X	X			X									X
Corporation professionnelle des diététistes du Québec 4205, Saint-Denis Bureau 250 Montréal, Qc H2J 2K9 Nicole Doucet Nancy Croitoru																	

AVRIL — **ÉDUCATION AUX VALEURS MORALES, SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES**

VALEURS / THÈMES	VALEURS MORALES										VALEURS SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES						
	AUTONOMIE				SOLIDARITÉ				SENS		ÉMERVEILLEMENT		COMMUNION			ENGAGEMENT	
	AUTHENTICITÉ	RESPECT DE SOI	LIBERTÉ	SENS DE LA DISCIPLINE	RESPECT DE LA VIE ET DE L'ENVIRONNEMENT	RESPECT DES AUTRES	TOLÉRANCE	RESPONSABILITÉ	CONFIANCE	COHÉRENCE	SENS DU SACRÉ	SENS DE L'ADMIRATION	ACCUEIL	GRATUITÉ	SENS DE LA FÊTE	SENS DE L'APPARTENANCE	PARTICIPATION
Du 20 AU 02:																	
Semaine de l'action bénévole Fédération des centres d'action bénévole du Québec 928, boul. Saint-Joseph Est Montréal, Qc H2J 1K6 (514) 524-7515			x			x		x	x				x	x			x
Préparation de la fête de Pâques (la vie, le printemps)					x	x			x	x	x				x	x	x

MAI

ÉDUCATION AUX VALEURS MORALES, SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES

VALEURS / THÈMES	VALEURS MORALES										VALEURS SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES						
	AUTONOMIE				SOLIDARITÉ				SENS		ÉMERVEILLEMENT		COMMUNION			ENGAGEMENT	
	AUTHENTICITÉ	RESPECT DE SOI	LIBERTÉ	SENS DE LA DISCIPLINE	RESPECT DE LA VIE ET DE L'ENVIRONNEMENT	RESPECT DES AUTRES	TOLÉRANCE	RESPONSABILITÉ	CONFIANCE	COHÉRENCE	SENS DU SACRÉ	SENS DE L'ADMIRATION	ACCUEIL	GRATUITÉ	SENS DE LA FÊTE	SENS DE L'APPARTENANCE	PARTICIPATION
Mois du respect de la vie Respect de la vie, mouvement d'éducation (R.V.M.E.) 1185, rue Saint-Mathieu Montréal, Qc H3H 2H6 (514) 933-8354 Jeanne Demers		x	x		x		x		x	x	x						x
Fête des mères	x				x	x						x	x		x	x	x

ÉDUCATION AUX VALEURS MORALES, SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES

VALEURS / THÈMES	VALEURS MORALES								VALEURS SPIRITUELLES ET RELIGIEUSES				
	AUTONOMIE		SOLIDARITÉ					SENS	ÉMERVEIL-LEMENT	CONNUNION			ENGAGE-MENT
	AUTHENTICITÉ	RESPECT DE SOI	LIBERTÉ	SENS DE LA DISCIPLINE	RESPECT DE LA VIE ET DE L'ENVIRONNEMENT	RESPECT DES AUTRES	TOLÉRANCE	RESPONSABILITÉ	CONFIANCE	COHÉRENCE	SENS DU SACRÉ	SENS DE L'ADMIRATION	ACCUEIL	GRATUITÉ	SENS DE LA FÊTE	SENS DE L'APPARTENANCE	PARTICIPATION
Du 01 au 07: **Semaine canadienne de l'environnement** Environnement Canada Service d'information et relations publiques 1141, route de l'Église Sainte-Foy, Qc (418) 648-7204 Clément Dugas		x	x	x	x				x		x	x					x
Fête des pères	x													x	x	x	
Journée de l'appréciation du travail accompli (départ pour les vacances)	x		x			x	x	x									

ANNEXE E

Habiletés génériques

HABILETÉS GÉNÉRIQUES

HABILETÉS COMPORTEMENTALES (SAVOIRS-ÊTRE)

	OBJECTIFS DU PROGRAMME DE FORMATION	POSTES DE TRAVAIL	FONCTIONS DE TRAVAIL
Arriver à l'heure	03.02.02		
Se présenter avec régularité au travail	03.02.01		
S'intégrer au groupe de travailleurs	03.03		
Porter une tenue vestimentaire adaptée au milieu de travail	03.01.03		
Respecter les règles de santé et de sécurité au travail	03.04.06		
Démontrer des règles de propreté	03.01.01		
S'adapter aux changements	03.06.01		
Réagir positivement à la compétition	03.06.04		
Prendre des initiatives	03.05		
Démontrer de la confiance en soi	02.11		
Exprimer ses besoins	03.05.03		
Exprimer ses idées	01.01.06		
Contrôler ses frustations	03.03.05		
Contrôler ses émotions	02.08.04		
Travailler seul	03.04.01		
Travailler en équipe	03.03.02		
Coopérer	03.03.02		
Travailler sous supervision	03.03.03		
Suivre les instructions	03.04.05		
Signaler	03.05.03		
Répondre adéquatement aux demandes de renseignements	01.01.04		
Exécuter correctement la tâche à effectuer	03.06.05		
S'intéresser à la tâche à effectuer			
Se concentrer sur la tâche à effectuer	03.06.02		
Produire à un rythme constant	03.06.03		
Persévérer dans la tâche à accomplir	03.06.07		
Démontrer assez d'endurance	03.06.07		
Tolérer une tension face à la tâche	03.06.04		

HABILETÉS GÉNÉRIQUES

HABILETÉS PHYSIQUES (SAVOIRS-FAIRE)

	OBJECTIFS DU PROGRAMME DE FORMATION	POSTES DE TRAVAIL	FONCTIONS DE TRAVAIL
Parler			
Entendre			
Répondre à une indication par un mouvement		*	*
Voir			
Coordonner le mouvement des mains et des pieds en réponse à un stimuli visuel		*	*
Discriminer les couleurs , le relief, le champ visuel, courte ou longue distance		*	*
Posséder une certaine habileté corporelle		*	*
Se pencher		*	*
S'agenouiller		*	*
S'accroupir		*	*
Ramper			
Tendre les bras		*	*
Garder son équilibre		*	*
Grimper (monter - descendre)		*	*
Soulever, porter, pousser, tirer un poids maximum de 5 kilogrammes		*	*
Soulever, porter, pousser, tirer un poids maximum de 10 kilogrammes		*	*
Soulever, porter, pousser, tirer un poids maximum de 20 kilogrammes		*	*
Posséder une certaine dextérité manuelle		*	*
Posséder une certaine dextérité digitale		*	*
Manipuler		*	*
Tâter		*	*
Dactylographier		*	*
Palper		*	*
Plier		*	*
Empaqueter (remplir des enveloppes, etc.)		*	*
Emballer		*	*
Assembler		*	*
Coller (timbres, etc.)		*	*
Étiqueter		*	*

HABILETÉS GÉNÉRIQUES

HABILETÉS PHYSIQUES (SAVOIRS-FAIRE)

	OBJECTIFS DU PROGRAMME DE FORMATION	POSTES DE TRAVAIL	FONCTIONS DE TRAVAIL
Attacher (coudre à la main, etc.)		*	*
Couper		*	*
Lever		*	*
Transporter		*	*
Charger		*	*
Décharger		*	*
Empiler		*	*
Placer sur des tablettes		*	*
Emboîter (mettre en caisse, etc.)		*	*
Ouvrir		*	*
Déballer		*	*
Trier des objets		*	*
Se servir du téléphone, recevoir et transmettre des messages		*	*
Faire des courses	02.01.06	*	*
Trouver les rues et les adresses			*
Utiliser de l'équipement de bureau		*	*
Utiliser les appareils à chaleur		*	*
Utiliser les ustensiles habituels de la cuisine	02.01.01.07		*
Utiliser des outils manuels			*
Utiliser des outils électriques			*
Utiliser des appareils électriques	02.01.03		
Faire l'entretien général	02.05		*
Repasser			*
Faire les lits			*
Faire l'entretien de la cuisine	02.05		*
Mélanger les ingrédients	02.01.05	*	*
Dresser le couvert et desservir la table	02.01.02		*
Servir			
Manipuler des substances dangereuses	02.03.06		*

SOURCE: Ministère de la Main d'oeuvre et de l'immigration. Classification canadienne descriptive des professions Canada, nouvelle édition 1977 à 1986.

JACOBS, A., LARSEN, J., SMITH C.A., Handbook for job placement of the mentally retarded worker. Training opportunities and career areas. Garland, Series in mental retardation, copyright 1979, American Institue for Research in Behavioral Sciences.

ANNEXE F

Démarche d'apprentissage et démarche pédagogique

DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE ET DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE
(SOURCE: MÉQ, 16-000-08 (8889-1332)

PREMIER TEMPS: PRÉPARATION DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

	Démarche d'apprentissage	Démarche pédagogique	
	L'élève:	**L'enseignant:**	**L'enseignant:**
Rappel du passé	• se rappelle la situation d'apprentissage précécente	• facilite le retour sur la situation d'apprentissage précédente	• observe les significations que l'élève dégage de la situation d'apprentissage précédente
Rappel du passé	• se rappelle les résultats de la situation d'apprentissage vécue: attitudes , habiletés, connaissances	• fait expliciter les résultats de la situation d'apprentissage vécue: attitudes, habiletés, connaissances	• vérifie la formulation et l'expression des résultats de la situation vécue: attitudes, habiletés, connaissances
Précision et signification des objectifs d'apprentissage	• formule ses propres objectifs d'apprentissage	• présente les objectifs d'apprentissage	• vérifie la compréhension des objectifs d'apprentissage
Précision et signification des objectifs d'apprentissage	• s'approprie les objectifs proposés	• rend les objectifs d'apprentissage significatits et accessibles	• vérifie le degré de signification des objectifs d'apprentissage
Précision et signification des objectifs d'apprentissage	• relie les objectifs d'apprentissage à son vécu et anticipe en tirer profit et avantage d'où sa participation et son intérêt	• relie les objectifs d'apprentissage au vécu des élèves en facilitant et soutenant la découverte de significations	• vérifie la pertinence des objectifs d'apprentissage proposés en observant l'expression de significations personnelles
Précision et signification des objectifs d'apprentissage	• considère ses acquis (habiletés, connaissances...) en rapport avec les objectifs d'apprentissage proposés	• facilite la relation entre les acquis (habiletés, connaissances...) et les objectifs d'apprentissage proposés	• vérifie les acquis nécessaires à la poursuite des objectifs d'apprentissage proposés
Précision du contexte d'apprentissage	• propose ou choisit une ou des situatuations d'apprentissage en rapport avec les objectifs d'apprentissage proposés	• propose une ou des situations d'apprentissage en rapport avec les objectifs d'apprentissage explicités	• vérifie la compréhension des situations d'apprentissage à vivre
Précision du contexte d'apprentissage	• dégage des significations en rapport avec les situations d'apprentissage proposées	• propose des situations signifiantes à l'élève	• observe ce que l'élève dégage comme significations des situations d'apprentissage proposées
Précision du contexte d'apprentissage	• fait le choix d'une situation d'apprentissage	• propose un choix parmi les situations d'apprentissage	• observe le choix effectué par l'élève
Précision du contexte d'apprentissage	• formule ses propres questions, ses réactions, ses hésitations à l'égard de la situation d'apprentissage	• sécurise l'élève en lui annonçant ce qui est attendu de lui	• vérifie si l'élève est à l'aise dans la situation d'apprentissage
Précision du contexte d'apprentissage	• établit les contacts avec l'environnement (ressources humaines, matériel les ...)	• facilite l'organisation de l'environnement (ressources humaines et matérielles, espace, temps, groupe)	• observe les modalités de contact avec l'environnement utilisées par l'élève
Précision du contexte d'apprentissage	• ...	• ...	• ...
Précision du contexte d'apprentissage	• ...	• ...	• ...
Précision du contexte d'apprentissage	• ...	• ...	• ...

DEUXIÈME TEMPS: RÉALISATION DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Démarche d'apprentissage	Démarche pédagogique	
L'élève:	**L'enseignant:**	**L'enseignant:**
• recherche et explore les informations ou les sources de données rattachées à la situation d'apprentissage (sujet traité, centre d'intérêt, thème, question... - il observe et interroge l'environnement - il répertorie, inventorie - il analyse - il décrit, imagine, nomme - il formule les hypothèses - il anticipe une ou plusieurs solutions - ...	• guide la recherche de l'information ou des sources de données • propose des éléments d'information ou des sources de données • fournit les éléments d'information ou les sources de données • fait prendre conscience de la démarche utilisée dans la recherche de l'information ou des sources de données	• observe la démarche de l'élève dans la recherche de l'information ou des sources de données • observe les stratégies utilisées par l'élève dans sa démarche de recherche et d'exploration de l'information ou des sources de données • vérifie l'intérêt de l'élève dans sa recherche de l'information ou des sources de données • ...
• organise les informations ou les sources de données rattachées à la situation d'apprentissage - il trouve des ressemblances - il établit des rapports - il dégage des caractères communs - il résume - il établit des liens, fait des synthèses - ...	• guide dans l'organisation des éléments d'information ou des sources de données • propose des pistes d'organisation de l'information ou des sources de données • fournit des pistes d'organisation de l'information ou des sources de données • fait prendre conscience de la démarche utilisée dans l'organisation de l'information ou des sources de données • ...	• observe la démarche de l'élève dans l'organisation de l'information ou des sources de données • observe les stratégies utilisées par l'élève dans sa démarche d'organisation de l'information ou des sources de données • vérifie l'intérêt de l'élève dans son organisation des éléments d'informations ou des sources de données • ...
• choisit les informations ou les sourcesde données rattachées à la situation d'apprentissage - il ordonne, hiérarchise - il vérifie, estime, évalue, compare - il critique, précise - il choisit, privilégie une solution parmi les hypothèses formulées • ... • ...	• guide dans l'évaluation et le choix de l'information ou des sources de données • propose des pistes d'évaluation de l'information ou des sources de données • fournit des pistes d'évaluation de l'information ou des sources de données • fait prendre conscience de la démarche utilisée dans l'évaluation de l'information ou des sources de données • ...	• observe la démarche de l'élève dans l'évaluation et le choix des éléments d'informations ou des des sources de données • observe les stratégies utilisées par l'élève dans sa démarche d'évaluation ou des sources de données • vérifie l'intérêt de l'élève dans son évaluation de l'information ou des sources de données • ...
• procède à la présentation des résultats - il généralise, extrapole - il démontre, déduit - il réalise une production - il élabore une solution, un produit - il applique ou met en oeuvre les éléments d'une solution - ...	• guide dans la présentation des résultats • propose des pistes de présentation des résultats • fournit des pistes de présentation des résultats • fait prendre conscience de la démarche utilisée dans la présentation des résultats • ...	• observe la démarche de l'élève dans la présentation des résultats • observe les stratégies utilisées par l'élève dans sa démarche de présentation des résultats • vérifie l'intérêt de l'élève dans sa présentation des résultats • ... • ...

Traitement du contenu d'apprentissage

Traitement du contenu d'apprentissage

N.B.: Il y a interdépendance entre les différents éléments du processus; leur déroulement n'est pas linéaire et varie d'un élève à l'autre.

TROISIÈME TEMPS: INTÉGRATION DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Démarche d'apprentissage	Démarche pédagogique	
L'élève:	**L'enseignant:**	**L'enseignant:**
• effectue un retour sur la situation d'apprentissage	• facilite le retour sur la situation d'apprentissage	• observe la participation de l'élève dans le retour sur la situation d'apprentissage
• objective le processus et le produit de la situation d'apprentissage	• guide l'élève dans l'objectivation de de la situation d'apprentissage	• observe l'élève dans son objectivation de la situation d'apprentissage
• tire des conclusions	• aide l'élève à tirer des conclusions	• observe la démarche de l'élève pour en arriver à tirer des conclusions
• dégage des règles et des principes	• aide l'élève à dégager des règles et principes	• observe la démarche de l'élève pour en arriver à dégager des règles et des principes
• applique le résultat à une situation d'apprentissage analogue	• aide l'élève à appliquer le résultat dans une situation d'apprentissage analogue	• observe la démarche de l'élève pour en arriver à appliquer le résultat dans une situation d'apprentissage analogue
• intègre la situation d'apprentissage en y dégageant des significations personnelles	• aide l'élève à dégager les significations personnelles reliées à la situation d'apprentissage	• vérifie la pertinence des significations personnelles reliées à la situation d'apprentissage
• agrandit son répertoire d'attitudes, d'habiletés et de connaissances	• fournit de la rétroaction sur les résultats de la situation d'apprentissage	• évalue la démarche suivie et les apprentissages réalisés par l'élève
• prend confiance en lui-même	• facilite l'expression et la manifestation de la confiance que l'élève a en lui-même	• observe l'image que l'élève a de lui-même
• devient disponible pour réinvestir dans une autre situation d'apprentissage	• propose des situations de réinvestissement	• vérifie le degré de participation de l'élève dans les situations de réinvestissement
• ...	• ...	• ...
• ...	• ...	• ...

Objectivation de l'apprentissage

Réinvestissement et signification de l'apprentissage

Rétroaction et renforcement de l'apprentissage

BIBLIOGRAPHIE

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR L'INTÉGRATION SOCIALE (1988), Revue Diapason, vol. 3, no 2, mars, p. 2.

BERTRAND, Y., GUILLEMET, P. (1989), Les organisations: une approche, les Éditions Agence d'ARC inc., Montréal.

BRETON, A., CHAMPOUX-LESAGE, P. (1988), Les services aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle - Que nous réserve l'avenir?, Conseil québecois de l'enfance et de la jeunesse 1988, Québec.

COLLERETTE, P., DELISLE, B. (1982), Le changement planifié, Les Éditions Agence d'ARC inc., Montréal

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1986), Du feed-back pour apprendre.

COTÉ, N., ABRAVANEL, H., JACQUES, J., et BÉLANGER, L., Individu groupe et organisation, Gaétan Morin, Chicoutimi.

FERGUSON, M.(1987), Le passage: l'expérience intérieure, Les enfants du Verseau, Calman-Lévy, p. 78.

GAGNÉ, A. (1984), Le management des affaires publiques, Ouvrage collectif sous la direction d'Alphonse Riverin, Gaétan Morin, Chicoutimi.

GUAY, M.M. (1989), Notes de cours, session hiver, Montréal.

KAST, F.E., ROSENZWEIG, J.E. (1985), Organization and Management: A systems and Contingency Approach, Mc Graw-Hill, New York.

LAFLAMME, M. (1981), Le management: approche systémique, théorie et cas, Gaétan Morin, Chicoutimi.

LANGEVIN, J. (1986), Vers un modèle optimal d'apprentissage pour les élèves déficients intellectuels, Revue En piste, Apprentissage et socialisation, vol. 9, no 3, septembre, pp. 155 à 166.

LANGEVIN, J. (1989), Repères, essai en éducation, Université de Montréal: Les Publications de la faculté des sciences de l'Éducation, p. 11.

MASLOW, A.H. (1970), Motivation and Personality, New York: Harper.

MINTZBERG, H. (1979), The structuring of organizations, Englewood cliffs, N.J.: Prentice - Hall.

NOT, L. (1987), Enseigner et faire apprendre, Paris: Privat, p. 55.

PETERS, T., WATERMAN, R. (1983), Le prix de l'excellence, Inter Éditions, Paris.

QUÉBEC (Province), Ministère de l'Éducation (1989), La déficience intellectuelle moyenne au secondaire, (Compte rendu du comité aviseur), décembre.

QUÉBEC (Province), Ministère de l'Éducation (1981), Direction générale des programmes, Direction de la formation générale, L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études.

QUÉBEC (Province), Ministère de l'Éducation (1986), La planification pédagogique, no 51-6187, janvier.

SCHNEIDER, R. (1988), Notes de cours, session automne, Montréal.

SYMONS, G.L. (1988), La culture des organisations, Institut québécois de Recherche sur la Culture, Québec.

SYMONS, G.L. (1989), Notes de cours, session automne, Montréal.

TESSIER, R. , TELLIER, Y. (1973), Changement planifié et développement des organisations, ÉPI - Les éditions de l'IFG, Montréal.

TARDIF, J. (1990), Psychologie cognitive et enseignement stratégique, (Conférence à la C.E.C.M.), mai.

OUVRAGES CONSULTÉS

QUÉBEC (Province), Ministère de l'Éducation (1988), Direction générale des programmes, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Les cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans: guide d'organisation.

QUÉBEC (Province), Ministère de l'Éducation (1990), La formation générale des jeunes: l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, Instruction 1990-1991.

QUÉBEC (Province), Ministère de l'Éducation (1990), Régime pédagogique de l'enseignement secondaire, Décret 74-90.

GRAVEL, R. (1978), Guide méthodologique de la recherche, Les Presses de l'Université du Québec.

X0049276 0

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION
27 AVR 1993

Bibliothèque 2975